

54 854

103

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1993 JAN 09

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1992. 32. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A kötet a Művelődési Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

DR. KLEIN SÁNDOR-KISS JULIANNA: Demokrácia a matematikaórán	235
NACSA JÁNOS: Egy komplex művészeti folyamatmodell	240
SZABADY JÓZSEFNÉ DR. BÉKÉSI MAGDOLNA: A magánénektanítás tör- téneti áttekintése	250
SZOLNOKY KÁLMÁN: Versenyezni, de mindenáron?	254
FODOR ISTVÁNNÉ-DR. MASCHEK RUDOLFNÉ-PALÁNKAINÉ JAKAB ÁGNES-DR. SZEDERKÉNYI ANTALNÉ-DR. SZÉKELY SÁNDORNÉ: A tehetséges tanulók fejlődésének elősegítése	257

MŰHELY

FODOR ÉVA: Lehet-e szeretni a nyelvtant?	264
SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER: Weöres Sándor: Olvadás című versének elemzése	267
LASKAI KÁROLYNÉ: Az eredményes személyiségfejlesztésért a természettudo- mányos tantárgyak körében	269
DR. H. TÓTH ISTVÁN: Az „olvasásfejlesztő irodalomtanítás”-program a gyakorlatban	272
MAJOR BÉLÁNÉ-NAGY ERZSÉBET-RÉVÉSZ LÁSZLÓ: Emlékműsor Széchenyi István születésének 200. évfordulóján	276

ÖRÖKSÉG

DR. MOLNÁR JÁNOS: Heller Richárd, az iskolaalapító igazgató	281
SZELE BARNA: A tanítók gyakorlati képzése a debreceni református kol- légiumban a múlt század végén	284

SZEMLE

OLÁH EMŐD: Az óvoda és az iskola kapcsolata Bardócz Pál vezérkönyvében	287
TAKÁCS GÁBOR-TAKÁCS GÁBORNÉ: Matematikai kondicionáló általános iskolásoknak	289
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: Földes Csaba: Német-magyar nyelvészeti szakkifeje- zések szótára	291
DR. ORMÁNDI JÁNOS: Konfliktusmegoldás az iskolában	292
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A Tanítók Nyári Akadémiája Deb- recenben	293

Demokrácia a matematikaórán

Dienes Zoltán *neve* ismeretes a magyarországi matematikatanárok előtt. Az 1973-ban megjelent „Építsük fel a matematikát” című könyve után 1989-ben megjelent a „Dienes professzor játéka” című könyv is. Hasonló címmel a TELEVIDEO képmagnetofon kazettán tette hozzáférhetővé hat gondolkodásfejlesztő játékát, s az elmúlt évben megkezdődött két játékos taneszköz – a logikai műveleteket megtestesítő KI JUT A VÁRBA? és a sokrétűen felhasználható HÁROM AZ IGAZSÁG – hazai gyártása is.*

Mégis úgy érzem, hogy Dienes Zoltán *gondolatai* még nem igazán termékenyítették meg tanáraink gondolatvilágát, pedig talán sohasem volt nagyobb az aktualitásuk, mint napjainkban, amikor végre iskoláinkban is megteremtődtek a változtatás feltételei – csak éppen élnünk kellene vele.

Ezúttal egy olasz folyóiratban írt cikke nyomán próbáljuk meg érzékeltetni, milyennek szeretné látni „Dienes professzor” napjaink iskoláját. Bár nem tagadja meg önmagát, és ezúttal is a matematikatanításról beszél, úgy érezzük, sokkal többről van szó: az iskola demokratizálásának szükségességéről és lehetőségéről.

Vagy 20 évvel ezelőtt, amikor a kanadai Sherbrooke Egyetemen a *Pszichomatematikai Kutatóintézet* igazgatója voltam, meghívtam Rosenbloom professzort a New York-i Columbia Egyetemről az általános iskolai matematikai oktatás problémáival kapcsolatos megbeszélésre. Rosenbloom professzor jónéhány olyan osztályt meglátogatott, ahol a matematika oktatása a hagyományos tanítás elveitől eltérő nézetek szerint folyt. Felfigyelt a nyugodt, érdeklődő, vitatkozó, motivált hangulatra, s egyszer azt mondta: „Amikor a te egyik osztályodba belép az ember, azonnal érezni lehet valami szokatlant. Jó lenne, ha ezt a „szokatlan dolgot” szociológiai, pszichológiai módszerekkel vizsgálni lehetne!”

Sokféle vizsgálatot végeztünk azóta, de a „szokatlan” titkát teljesen nem sikerült megfejtenünk, bár – azt hiszem – néhány ponton közelebb kerültünk hozzá.

Nagyon elképzelhetőnek tartom, hogy azok a megszokottól eltérő dolgok, amelyekre Rosenbloom professzor célzott Sherbrookban, mélyebben erednek, mint a tanítás *módszertani* különbözőségeiből, s inkább az eltérő *nézőpont* eredményei.

Néhány példát mondanék el arra a magatartásformára, amely alapjaiban különbözik az általánosan ismert tanári magatartástól, és amely talán alkalmas ennek a másfajta minőségű tanár-gyerek kapcsolatnak a magyarázatára, illetve azoknak a pszichológiai hatásoknak a megértésére, amit ez eredményez.

*

A gyerekekkel azonos szinten

Hallgatólagosan feltételezhetjük, hogy az emberi *hierarchiában* a tanár magasabb szinten áll, mint az osztályába járó gyermek, mind a korkülönbséget, mind a felnőtt nagyobb felelősségét tekintve. Ez a feltevés helyes. De ha olyan alapvető érték kategóriákra gondolunk, mint például az erkölcsi színvonal vagy az élet értéke, a különbségek eltűnnek. Márpedig az *irreleváns* eltérések kiemelése olyan kényes átmeneti helyzetben, mint a tanulás, káros lehet magára a tanulási folyamatra.

* A KI JUT A VÁRBA? a MURUS Alkotóközösségtől (Budapest, 1026, Virágárok utca 6./B), a HÁROM AZ IGAZSÁG a Qualicoop GMK-tól (Budapest, 1028. Noémi u. 26/B.) rendelhető meg.

A tanulás a környezethez való *alkalmazkodás* folyamata. Ha a tanuló a változtatást előidézni akaró tanár részéről erőszakosságot érez, ellenáll. Ha hozzá szeretnénk segíteni a gyereket a változáshoz, az ő hullámhosszára kell hangolódnunk. Nem könnyű a gyerekek értékszintjéhez tartani magunkat. Ez sokak számára azt jelenti, hogy ismét át kell gondolniuk, mit is jelent tanárnak lenni.

Álljon itt egy példa arra, hogy mit értek a „kiegyenlítés” jelentőségén!

Egy tanároknak szóló továbbképzés során zártláncú TV-adásban bemutattam egy német város néhány gyermekével végzett munkát. A felvétel egy bizonyos pillanatában egy dobozra volt szükségem, amit a dolgozósobám egy más részében hagytam. Gondolkodás nélkül azt mondtam a gyerekeknek „Moment, ich hole die Schachtel” (egy pillanat, elmegyek a dobozért). Nem a gyerekeket kértem meg, hogy hozzák oda nekem a dobozt, hanem *önmagamot, az ő fontossági szintjükre helyezve*, én magam mentem el érte. És ez lett a továbbképzés legfontosabb pillanata.

A hibákból tanulunk

A gyermekek szintjére helyezkedés jelentős akadálya lehet a *félelem attól, hogy hibákat követünk el*. Mindannyian hibázhatunk, és ezért azt elhitetni a gyerekekkel, hogy mi olyan tökéletesek vagyunk, hogy mindig igazunk van, erkölcsileg megbocsáthatatlan tévedés. A végső tekintély az *igazság* kell hogy legyen, és nem az ellentmondást nem tűrő kinyilatkoztatás. Így a gyermekek meg fogják tanulni, hogy ők maguk is keressék az igazságot, és méltányolják azokat, akik hasonlóan tesznek. Még azt sem rosszszallom, ha olykor *szándékosan* hibázunk, hogy ezzel is bátorítsuk a gyereket a kutatásra, és elkerüljük, hogy rászokjék a *túlzott* hiszékenységre.

Egy másik bemutató óra alkalmával – évekkel ezelőtt Párizsban – egyre-másra hibáztam. A gyerekek egymás után jöttek ki a táblához kijavítani a tévedéseimet, és nem értették, miért nevet a közönség.

Egy perccel az óra befejezése előtt „sikerült” végre mindent megcsinálnom, és ekkor az egyik gyerek így kiáltott fel: „Végre, sikerült megértenie!” Ilymódon ébren tudtam tartani a gyerekek figyelmét, és az én „hibáimat” javítva valóban matematikát tanultak.

Konfliktus esetén küldjünk „én-üzeneteket”

Megegyezhetünk abban, hogy nem minden alkalommal vagyunk ilyen ideális helyzetben, és olykor előfordul, hogy egy tanár összeütközésbe kerül a gyerekekkel. Ezek az esetek próbára teszik az őszinteségünket. Ki a hibás? Az esetek többségében nem érdekes, hogy ki a hibás, csak az a lényeg, hogy a hibát elkövették, és ki kell javítani. Hogy ezt a konfliktust megoldjuk, meg kell értenünk a helyzetet, és nem kell egy álláspont mellett mindenben kitartani, mert az csak az összeütközés súlyosbodásához vezet. A tanárnak egyes szám első személyben kell beszélnie, és sohasem második személyben: „Sajnálom, hogy ez történt...”, kell mondania ahelyett, hogy „Nagyon rosszul viselkedtetek...”. Akkor a válasz a gyerek részéről majdnem mindig pozitív lesz, s a tanulók meg fogják érteni a tanár problémáját!

A büntetés semmire sem jó

Még sohasem volt szükségem arra, hogy amikor gyerekekkel dolgoztam, büntetnem kellett volna.

Egyszer egy párizsi óvodában néhány francia „inspecteur généraux” (szakfelügyelő) jelenlétében dolgoztam. Kitettünk az asztalra egy logikai készletet, és elkezdtem ját-

szani három vagy négy egységet kirakva egy bizonyos rendben anélkül, hogy egyetlen szót szóltam volna. Egy négyéves kislány megfogott egy általam lerakott darabot, visszatette a dobozba, és egy másikkal helyettesítette. Én másik két darabot tettem ki, megpróbálva kitalálni, hogy a gyerek hogyan helyezte volna el. Ő elfogadta az általam kirakottakat, és még másik kettőt tett ki. Így folytattuk csendben, olykor „módosítva” a már kirakott darabokat egészen addig, amíg egy szép ábra nem született. Akkor mindenki elmosolyodott. A logikai párbeszéd köztem és a kislány között szavak nélkül folyt, és ebben a helyzetben mindketten abszolút egyenlőek voltunk.

Szomorúan kell azonban hozzátennem, hogy a megbeszélés során az egyik „inspecteur généraux” azt mondta nekem: „Tudja, uram, én nem értek egyet magával. A büntetés szükséges ahhoz, hogy az oktatás hatásos legyen.”

Ez a felügyelő a védtelen gyerekek szembeni hatalmi játék egyik pártfogója volt, azt is mondhatnám, igazi szadista. Ha meg akarjuk nyerni az egyenlőségért folyó harcot, van még mit tenni!

Két lehetőség

Vannak olyan tanárok, akiknek a gyermek teher, és legjobb esetben egyszerűen úgy tesznek, mintha nem is létezne. Mások érdeklődéssel, szeretettel közelednek a gyerekekhez. E kétféle hozzáállás teljesen másfajta tanár-gyerek kapcsolatot eredményez. Az utóbbi termékeny, pozitív kapcsolatra vezet. Mindazok, akik az előbbi módon viselkednek, a legrosszabb értelemben vett „nevelőkké” válnak, valójában inkább börtönőrök szerepét töltik be. (Van már egy példánk annak az „inspecteur général”-nak a személyében, aki azt akarta, hogy a tanítás büntetéssel folyjék.)

Mosoly és simogatás

Az első pozitív kontaktus után következik a kölcsönös mosoly. A mosoly pedig az elfogadást jelenti. A televízió hirdetési műsoraiban a képernyőn a hölgy mindig mosolyog, hogy ezzel jelezze a jövődöt vásárlóval való pozitív kapcsolat kezdetét. Egy szigorú arcú tanár, aki képtelen mosolyogni, a rosszallás üzenetét közvetíti. Nemcsak a mosoly, de az egész úgynevezett „test-nyelv” („body language”) a beszélt nyelvnél gyorsabban közvetíti a tetszést vagy a nemtetszést.

A kisgyermeknek határozott igénye van a fizikai kontaktusra. Elég megsimogatni egy gyermek fejét ahhoz, hogy kifejezzük a helyeslést a jól végzett munka jutalmaként, ha a mosoly vagy az „ügyes vagy” nem elég. A beleegyezés, a jóváhagyás mint magatartási forma a gyermek méltánylásához és szeretetéhez vezet, aki érezni fogja a saját ügyességét, és ez majd megkönnyíti a kölcsönös kapcsolatteremtést.

Fáradtság és menekülés

Fontos annak a koncentrációs időtartamnak a figyelembe vétele, amire egy-egy gyermek képes (ez gyermekeként nagyon eltérő). Amikor mi fáradtak vagyunk, megállunk, és iszunk egy kávé. A gyermek számára ez a „kávé” az, hogy abbahagyja a munkát, és beszélgetni kezd a többiekkel vagy a tanárral, például az éppen most született testvéréről vagy más öt foglalkoztatató szomorú vagy vidám eseményről.

Mindenesetre ha a tanár nem érzi a fáradtság periódusait, a gyermek úgyis mindig abbahagyja a munkát. A mosdóba kéredzkedik, vagy fejfájást, gyomorfájást érez, amit a tanár végül is nem hagyhat figyelmen kívül. Az óra akkor sikerül valóban jól, ha nem kapcsolnak be ezek a menekülési mechanizmusok!

Becsüljük meg egymást!

Amennyire fontosnak tartjuk a gyermek megbecsülését, legalább annyira lényegesnek kell tekintenünk azt, hogy a gyermek is megtanulja becsülni a társait, a tanárához hasonlóan. Ha egy kérdés megközelítésének két lehetősége van, és az egyiket az egyik gyerek, a másikat az osztálytársa vetette fel, fontos, hogy mindegyik respektálja a másik véleményét, és ha szükséges, a tanárnak meg kell magyaráznia, és ki kell emelnie az effajta odafigyelés jelentőségét.

Verseny helyett (a szokásosnál sokkal gyakrabban) együttműködés

Bár az osztályzatot sok helyütt használják mint a jó munkára ösztönzés eszközét, egyértelműen ártalmas a gyermekek közti együttműködés szempontjából. Természetesen mindannyian a többenél jobb érdemjegyet szeretnénk szerezni, és ez azt jelenti, hogy az egyik gyerek a másik *ellen* dolgozik, ahelyett, hogy a *másikkal* dolgozna.

Az osztályzatok rendszerével a tanárt valójában arra kényszerítik, hogy büntesse az együttműködést, mintha ez valamiféle elítélendő dolog lenne. Ehelyett viszonylag gyakran kis munkacsoportokat szervezhetnénk, amelyben a gyerekek közt megoszlanának az elvégzendő feladatok, s így a gyermekek valóban közösséget alkotnának. Ily módon a munka szervezésébe is beletanulnának. Profitálnának ezenkívül a társak különböző véleményéből is, valamint a megoldásra váró probléma megvitatásából.

Ha a feladatok a különböző csoportok képességeire vannak méretezve, azonnal aktív együttműködés alakul ki. Ezzel hozzájárulunk a gyermekek erkölcsi neveléséhez is, mivel így növeljük az egymás iránti felelősségérzetüket. Jó néhányszor megtörtént már velem ilyen esetekben, hogy amikor megpróbáltam a csoportot rávenni arra, hogy másik munkához kezdjenek, a gyerekek így válaszoltak: „Nem tehetjük, mert ő (és ekkor az egyik csoportbeli gyerekre mutattak) még nem értette jól meg ezt a feladatot!” Ilyenkor a kérdéses tanuló mindig egyetértett azzal, hogy van még mit tennie, még nincs kész, és még nem mehetnek tovább! Az erkölcsi érettségnek ez a fajtája nem alakul ki, ha a gyerekek versenyszellemben dolgoznak. Az ember társadalmi lény, és szüksége van rá, hogy együtt éljen a többiekkel. A gyermekek közti együttműködés a munkára ösztönzés egyik fajtája is.

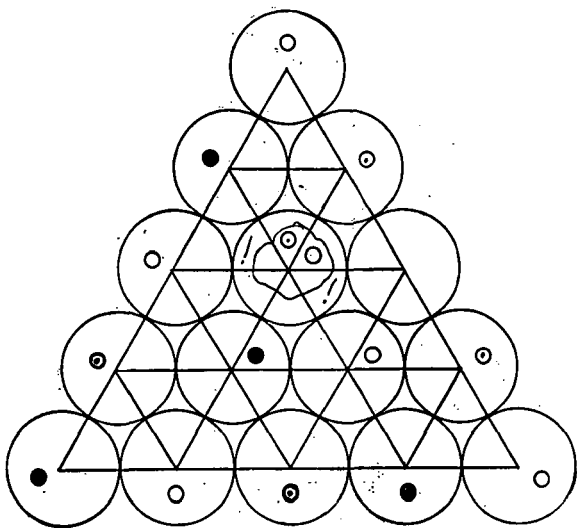
A matematika feladatokat kiválaszthatjuk úgy is, hogy melyikhez van szükség együttműködésre, melyiknél célszerűbb versenyeztetni. Teremthetünk például néha olyan konfliktushelyzeteket, amelyet a gyerekek csak együtt tudnak megoldani.

Ilyen „konfliktuson” alapuló „játék” például a következő:

Egy lapra rajzoljunk egymással érintkező azonos sugarú köröket úgy, hogy a középpontokat összekötve egyenlő oldalú háromszögeket kapjunk. Rakjunk zsetonokat a körökre úgy, hogy egy háromszögben a csúcsok mindig különböző színűek legyenek. Az egyik játékos fent kezdi a játékot, a másik lent, és amikor találkoznak, kiderül, hogy van egy háromszögük két ugyanolyan színű csúccsal. Ilyenkor az egyik vagy a másik játékosnak el kell mozdítania a „színes zsetonjait”. Vagy mindkettőjüknek? A feladatot csak akkor tudják megoldani, ha *együttműködnek*, azaz megbeszélik, hogyan mozdítsák el a zsetonokat! (1. ábra.)

Egy másik játék, amely a gyerekek közti fizikai együttműködést kívánja meg, például a „geometrikus tánc”. Egy egyenlő oldalú háromszög hasonlóságát tanulmányozva a csúcsokat három gyerekkel jelezhetjük, a háromszög három oldalát pedig az egymást fogó gyerekek kinyújtott karjával. A játék alapszabálya, hogy amikor a gyerekek elmozdulnak és elfoglalják új helyüket, nem veszíthetik el egymással a kapcsolatot!

A játéknak ezt a típusát akárhány gyerekkel játszhatjuk, és így tanulóink megérthetik a sokszögek szabályait. Amit ki szeretnénk emelni ebből a példából, az a gyakorlatok



1. ábra

kollaboratív jellege. Ha egy valaki nem jól játssza a szerepét, akkor a „tánc” már nem lehetséges!

A „finom érintés”

Már említettem, hogy a tanulás kényes folyamat, ezért különös óvatossággal kell bánni vele. Ezt jelenti a „light touch” (finom érintés).

Ez a „könnyedség” a kommunikáció minden szintjén – szociális, intellektuális és érzelmi területen – egyaránt fontos. A „könnyed” közlési mód majdnem mindig hiányos: az egyik félnek ki kell egészíteni azt, ami hiányzik.

Intellektuális szinten ez azt jelenti, hogy amikor a matematikában „megmagyarázunk” valamit, mindig a lehető legkevesebbet közölve adjunk tényleges segítséget a kérdéses probléma megoldásához. Amennyiben *mindent* megmondtunk, már *semmit* sem kell tennie a gyermeknek, és így csökken a munka folytatásához szükséges motiváció (hiszen a tanár már mindent megcsinált). Jobb javasolni, mint mindent megmondani. A bizonytalanság ösztönzi az érdeklődést.

Egy firenzei általános iskolai osztályban a gyerekek a tanárnővel beszélgetve elmondták, hogy amit „a tanár úr” tartott, az az óra sokkal érdekesebb volt. A tanárnő tudni akarta, hogy miért. Egy gyerek erre azt válaszolta: „azért, mert a tanár úrnál soha nem lehetett tudni, hogyan végződnek a dolgok”. Egy másik hozzátette, hogy amikor azonban egy csoport igazán nehéz helyzetben volt, a tanár úr mindig kisegítette őket, és a gyermekek azonnal tovább tudtak dolgozni.

Világos, hogy ezek a gyerekek értékelték a tanár által létrehozott helyzet bizonytalanságát és a segítség „könnyedségét”, amelyre az adott helyzetben szükségük volt.

A „light touch” szociális szinten különösen jelentős, amikor *munkacsoportokat* alakítunk ki.

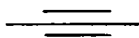
Az esetek többségében a gyerekek maguk szeretik kiválasztani azokat a társaikat, akikkel dolgozni akarnak. Egyszer a következő párbeszédet hallottam: „szeretnék veled dolgozni matematikaórán, mivel barátok vagyunk” – mondta egy gyerek a társának.

A társa pedig így válaszolt: „Tudom, hogy barátok vagyunk, de a matematikában nem szeretnék veled együtt dolgozni.”

A barátság töretlen maradt, mivel az egyik gyerek számolt azzal, hogy barátságuk nem tartana tovább, ha együtt dolgoznának. Ez is példa arra, hogy nem született volna ilyen bölcs ítélet a gyerekek között, ha mindig azzal kellett volna együtt dolgozniuk, akit a tanár úr jelölt ki.

A *viták* során is fontos a „könnyed” magatartás. Amikor két gyerek vitatkozik valamiről, és a tanár észreveszi, hogy az egyiknek igaza van, a másik téved, jobb ha ezt nem mondja meg nyíltan, tanácsosabb megvilágítani a nézeteltérés során felmerült fogalmakat, és olyan sugalmazást adni, amely segítheti a gyermekeket, hogy mindkettőjük számára elfogadható konklúzióra jussunk.

A „light touch” a tanártól a szokásostól eltérő szerepet kíván meg, az osztályszervezet decentralizálását teszi szükségessé. A tanár többé nem egy hatalmi hálózat közép-pontjában álló valaki, nem abszolút hatalom, hanem részévé válik az osztály belső hatalmi rendjének, egy lesz a sokféle információforrás közül.



NACSA JÁNOS

Sarkad

Egy komplex művészeti folyamatmodell

I.

Egy vidéki kisváros középiskolájának művészetismeret munkaközössége vagyunk.¹ Anyagunk eddig sehol nem került publikálásra: ez az első alkalom, hogy erre sort kerítettünk, és nagy kíváncsisággal várjuk az esetleges reflexiókat. Nyugodtan elmondhatjuk, hogy tantárgyunk lassan túlnövi saját kereteit is, pedig még egyszerű kísérletként sem ismert. Többfunkciós (tanítás-tanulási, módszertani, gyakorlati, kutatási, szervezői) munkánk kereteit nehéz megjelölni. Ma már úgy látjuk, óriási lehetőségek nyíltak meg előttünk.

II.

A kutatási-fejlesztési probléma meghatározása

Közismertek azok a vélemények (melyekben egyúttal a tehetetlenség nem kis hányadot képez), amelyek a művészeti nevelés elsorvadását jelezték az iskolában, hangsúlyozva a képzőművészet, az ének és a zene területeit. Mi ide soroljuk az anyanyelv és a testnevelés mint eszköztantárgyak szerepét is. Ezt a tarthatatlan állapotot hivatottak oldani pl. az integrációra irányuló törekvések is, amelyek igényükben, kidolgozásukban és szemléletükben eléggé széles skálán mozognak, de általában megállapítható róluk, hogy nagy többségben integráló tantárgy(ak)ra épülnek (legtöbbször természetesen (?) az irodalomra), és történetiséggel vagy/és esztétikával tálalva kerülnek a gyerekek elé.² Ilyen jellegű program készítésében és tanítás-tanulásában mindannyian részt vettünk 3 évig.

Ezen tapasztalatainkat is felhasználva új és saját *tárgyunk* (amely a sarkadi Ady Endre Kísérleti Középiskolában folyó, középiskola-modellt teremtő kísérlet komplex

tárgyainak egyike, melyet a gyerekek első és második osztályban heti három órában tanulnak) a művészetismeret összeállításakor a következő szempontokat tartottuk kiemelten szem előtt:

1. *lényege az ember és művészet* (művészet és mesterség) *viszony* feltételeinek *megteremtése* és alakítása;
2. valóban *tantárgy* és valóban *önálló* művészeti, esztétikai-nevelési program legyen; (tehát *független* az irodalomtól, rajz és műalkotások elemzésétől, ének-zenétől mint tantárgytól, nem viselhet magán „öszvérjegyeket”, és *igényében* nem maradhat meg érdeklődési kör, szakkör anyagának és felépített-ségének jellemzői mellett, hanem választható érettségi tárgyként kell funkcionálnia);
3. a „kísérletezés” *folyamatában is biztosítsa a tudatos munka feltételeit*;
4. a tantárgy tértől (településtől, iskolától) és időtől meghatározott, de alapjaiban azoktól függetlenül *alkalmazható* legyen.

Ezekkel a gondolatokkal kezdtünk neki 1990 nyarán egy új művészetismeret tantárgy kidolgozásának. A fejlesztő munka azonban – ahogyan az előbb is említettük – gyakorlatilag három évvel korábban megkezdődött.

III.

A fejlesztő munka időbeli tagolása

1. A folyamat indulása (1987–1990)

1987-ben, a sarkadi középiskolai kísérlet kezdetén alakult meg munkacsoportunk, melynek 1 év alatt egy komplex, kétéves művészetismereti tervet kellett összeállítania, és azt 1988-tól kipróbálnia. Ennek a programnak a lényege egy esztétikai-művészeti kategóriákra épített irodalomcentrikus munkafolyamat volt, amely elsősorban a mindennapi élet és a művészetek kapcsolatából indult ki. Már ekkor meg kellett határoznunk többek között azt, hogy:

1. Hogyan építsük fel a tananyagot? (Spirális-teraszos elv szerint: témakör-problémakör-ciklus);
2. Mi lesz a kiválasztott műveltség tartalom?
3. Hogyan határozzuk meg az alapkövetelményeket, és mik legyenek azok?
4. Az ellenőrzés-értékelés hogyan történjen (témazárók, bemutatók, a két évet záró záróvizsgák az érettségi szerkezet);
5. Milyen metodikai lehetőségeket alkalmazhatunk? (Kiemelve a drámapedagógiát és a sokkönyvűségre épülő tanulást?)

A gyakorlatban kipróbált tananyag, a záróvizsgák tapasztalatai és a hazai nemzetközi kísérleti eredmények feldolgozása egyértelműen arra ösztönöztek bennünket, hogy az 1990-es nyári szünetben (gyakorlatilag két hónap alatt) megfeszített munkával egy új tantárgy alapjait rakjuk le. Ezt a hároméves szakaszt egy rendkívül gyümölcsöző, tapasztalatgazdagító és kutató periódusként értelmezzük ma is.

2. A tantárgy elméleti alapjainak kidolgozása (1990 nyara)

E munkafolyamat eredményeit, következtetéseit programunk tartalmazza. Sem időt, sem energiát nem kímélve rendszereztuk és egészítettük ki elméleti anyagainkat, a szakirodalmat, majd többnapos, kemény vitában sikerült megteremteni az új tárgy elméleti alapjait, és később meghatározni – az egyszerűség kedvéért akkor még művészeti ágakra bontott – műveltség tartalmat.

3. Az új tantárgy bevezetése, kipróbálása és a fejlesztési tervek (1990 szeptemberétől)

A mai napig a következő folyamatokat indítottuk meg, illetve végeztük el:

1. Az új tantárgy bevezetése az új évfolyamokon.
2. Érdeklődés és öntevékeny diákkörök meghirdetése, beindítása és támogatása (vers- és prózamonddás, szépirodalom és iskolaújság, énekkar, video, színpör, grafika, festés, szobrászat, tánc).
3. Az első tanévi záróvizsgák eredményeinek feldolgozása, dokumentálása (videofelvétel katalógizálásának megkezdése, a képzőművészeti alkotások iskolai állandó kiállítása, feltételeinek létrehozása, az alkotások diázása).
4. A színházi, tánc és zenei anyagok folyamatos „élő” látogatása színházakban, hangversenyeken.
5. Az előző évi záróvizsgák állandó kiállítása.
6. Regionális, szövetségi majd országos kapcsolatfelvétel a művészeti, esztétikai programot fejlesztő általános és középiskolákkal, pedagógusokkal (találkozó is 1991. ápr. 13-14-én, Sarkadon).
7. Évközi látogatócsoportok (középiskolásoktól egyetemi tanárokig) fogadása, óralátogatások, tapasztalatcserek, viták.
8. Iskolai szintű pályázatok meghirdetése.
9. Részvétel a különböző megyei és országos művészeti pályázatokon, versenyeken.
10. Rendszeres, heti, havi team-gyűlések.
11. A Kós Károly Játékstúdió megbízásából játéktervezés óvodások számára (mintegy 300 terv, ezek java, kb. 80 db külkereskedő üzletkötőnél);
12. A záróvizsgarendszer újralkotása.
13. A programkiszélesítési terv kidolgozása.
14. Az érdeklődési körök többhónapos, intenzív, gyakorlati záróvizsgára felkészítő periódusba lépése (január-április).
15. Az iskolai szabadidő-program részeként négyhónapos filmklub (Művészfilmek Mozija) szeptembertől januárig.
16. Oktatási segédeszközök szisztematikus készítésének és gyűjtésének megkezdése (video- és hanganyagok, diákészítés, rövid feladatsorok összeállítása).
17. A Magyar Televízió által készített riportfilm előkészítése, a program ismertetése, óralátogatások.
18. Részvétel a különböző megyei és országos pályázatokon, versenyeken (Erkel Diák Ünnepek, KFA pályázata stb.)

1990 szeptemberére a következő tárgyi/dologi feltételeket tudtuk megteremteni, illetve a meglévőket szisztematikusán mozgósítani:

1. Önálló művészetismereti szaktanterem.
2. Saját zenei blokk (pianínó, dobfelszerelés, akusztikus és elektromos gitárok, furulyák, kisebb ütőhangszerek, szalagós és kazettás magnók, lemezjátszók, lemezek, hangszalagok, pl. Kulcs a muzsikához sorozat).
3. Saját vizuális blokk (video, színes televízió, zártláncú televízió- és műholdrendszer használata, a videostúdió kölcsönzésében videomixer, videokamera, rajzállványok, filmvetítő, diavetítők, írásvetítő).
4. Szépirodalmi és szakkönyvállományunk az iskola remek könyvtárának tulajdona, de megrendeléseit mi állítjuk össze.

Az elkövetkező év legfontosabb feladata oktatási segédeszközök készítése. Ennek a folyamata már megkezdődött, s az idén el kell készítenünk a művészetismeret „munka-tankönyvet”. A mostani, lassan tarthatatlanná váló fénymásolási eljárásokat minden-képpen ki kell váltanunk legalább a tankönyv elkészítésével, majd pedig a szöveggyűjtemény összeállításával. (Iskolánk rendelkezik háziyomdával.)

Önerőből, saját munkával (tanulók, tanárok, szülők) állítjuk fel saját jelmeztárunkat (ez a tervezéstől kezdve a kivitelezésig állandó gyakorlati záróvizsga-téma), készítjük el díszleteinket is. A tavalyi záróvizsga kiemelt témája a belsőtértervezés, amelynek eredménye nemcsak a művészetismeret szaktantermében, hanem az iskola jónéhány helyiségén látható.

Összegezve *terveinket*, amelyet 1992. szeptemberéig teljesítenünk kell:

1. Munkatankönyvrész és kiadványtárhely

- az összegyűjtött és feldolgozott szakirodalom rendszerezése,
- tantárgyunk művelődési anyagának megerősítése, korrekciója,
- a tankönyv egy-egy fejezetének megírása,
- az anyag nyomdakész állapotba hozása,
- kiadványtárhely.

Terjesztésére iskolákon kívül ebben a periódusban még nem gondolunk.

A tankönyv fejezetei a következő struktúrára épülnek (ez még egyelőre vázlat):

- a fejezetek megegyeznek a tantárgy téma- és problémakörével;
- művészetismereti alapfogalmak;
- értelmezésük és megjelenésük néhány művészeti korszakban;
- értelmezésük és megjelenésük az egyes művészeti ágakban;
- értelmezésük és megjelenésük konkrét műalkotásokban;
- problémafelvetések (elsősorban filozófiai, vallási, etikai, tudományos, történelmi, kulturális vonatkozások);
- a feldolgozáshoz szükséges módszertani segédanyagok jegyzéke;
- szakirodalom megjelölése;
- feladatok.

2. A programkészítés terve

- a tantárgy és a foglalkozások folyamatos elemzése, korrekciója, állandó módszertani fejlesztés, kutatások, záróvizsgák előkészítése;
- érdeklődési- és öntevékeny diákkörök újbóli, szisztematikus meghirdetése, támogatása:

a) irodalom (elemzések és alkotások)

b) film, video

c) ének, zene (énekar, hangszeres zene)

d) képzőművészet (grafika, festés, faszobrászat, szobrászat)

e) előadóművészet (vers, próza, pantomim)

f) színház (egy év – egy darab)

g) tánc (népi és klasszikus)

- rendszeres munkatálalkozók szervezése, lebonyolítása;
- kutatási, fejlesztési, módszertani eredményeink feldolgozása, publikálása.

3. Az érettségi vizsga szerkezetének, műveltségértékének és alapkövetelményének konkrétizálása, minisztériumi egyeztetés

Ezek inkább technikai jellegű problémák, bár sok időt és energiát emésztnek fel.

IV.

Tantárgyunk célja, jellemzői, szerkezete, követelmény- és értékelési rendszere

Mi is a célunk? A művészetek, az esztétikum, az esztétikusság iránt fogékony, azt igénylő, befogadásra és alkotásra nyitott személyiség kialakítására törekszünk.

Mindezt egy olyan folyamatban próbáljuk elérni, ahol a művészetek ábrázoló és egyben újraalkotó, leíró és teremtő funkcióira, a közös és általános, ugyanakkor egy-egy művészeti ágban és műalkotásban konkrétan analizálható vagy alkalmazható módszereinek kiválasztására és felhasználására, a különböző művészeti ágak közös tartalmi, szerkezeti jellemzőinek feldolgozására, az elemző (befogadó) és alkotó egyéni képességek, készségek fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt.

Tehát miközben az egyes művészeti ágakat és műalkotásokat nem egymástól izolálva, illetve egymás illusztrációjaként mutatjuk be és dolgozzuk fel, ugyanakkor az alkotói és befogadóképességeket, készségeket egyenlő mértékben és arányban fejlesztjük.

Mindez természetesen egy olyan tantárgyszerkezetet igényel, amelynek rendező elve nem lehet azonos sem a hagyományosan oktatott művészeti tantárgyakkal (pl. irodalom, ének-zene, rajz), sem pedig az egyes művészetekkel foglalkozó tudomány-

ágakéval. Nem alkalmazzuk a történetiség elvét (vagyis nem művészettörténettel, kultúratörténettel foglalkozunk), s ugyancsak kerüljük az integráló tantárgyra épülő úgynevezett komplex esztétikai nevelés rendszerét is. Az esztétika mint tudomány sajátos felépítését sem követjük, vagyis tantárgyunk nem irodalom, nem ének-zene, nem rajz, nem művészettörténet, nem esztétika, nem kultúratörténet és még csak nem is ezek összessége vagy ezek kombinációi.

Rendező elvként azt a hazánkban is ismert – a világon folyó integratív esztétikai, művészeti pedagógiai programok szerkezetét vizsgáló és rendszerező, valamint azokat röviden ismertető kutatási eredményt használtuk³, amely egy nyelvi szerkezeti modellként építi fel a tantárgy struktúráját, rendszerét. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az egyéb szempontokat nem használjuk, és a tananyagban azok nem jelennek meg. Így az expresszív-tartalmi szerkezetből, szívesen alkalmazzuk a hasonló gondolati, művészi tartalmat, üzenetet hordozó műalkotások kiválasztásának módszerét.

Bizonyos történeti megközelítés sem mellőzhető. A környezetvédelmi és környezet-esztétikai szempontok érintése és érvényesítése pedig elsősorban az alkotói folyamatokban lehet döntő. Mindemellett azonban tantárgyunk szerkezetét egyértelműen a nyelvi szerkezeti rendszer egy sajátos változatának tekintjük. Mielőtt azonban ezt részleteznénk, néhány mondatban vázoljuk azt, miért is a modellezés módszerét választottuk a rendszer jellegének megalkotásához.

Csak modellszerű tananyagstruktúrát állíthattunk össze a következő okok miatt:

1. A teljes tantárgyi rendszer alapvető lényege a modellezés, amely az egyes tantárgyak esetében is ezt követeli meg.

2. Poszler György⁴ és Gáspár László⁵ is felhívja a figyelmet arra, hogy a teljesség extenzíve megvalósíthatatlan, a teljesség nem komplexitás.

A komplexitás sokkal inkább egység, mint teljesség. Ennek a követelménynek pedig leginkább a modellszerű leképezés felel meg.

3. Az integratív művészeti, esztétikai nevelés hazai és nemzetközi tapasztalatai is azt mutatják, hogy ez az egyik legjobb járható út.

4. „A modellalkotás a világ megismerésének általános feltétele a matematikától az irodalomig.”⁶ Ez a Molnár V. Józseftől vett idézet pedig azt reprezentálja, hogy a modellezés nemcsak tudományos, pedagógiai vagy művészeti módszer, hanem átfogóbb, filozófiai metódusként is alkalmazható.

Tantárgyunk struktúrája tehát nagyjából a nyelvi-szerkezeti modellnek feleltethető meg. Ennek lényegét és buktatóit Kárpáti Andrea a következőképpen összegzi: „Ezek a programok a kompozíció felől közelítik meg a tartalmat, s az elrendezéstől jutnak el – ennek szimbolikus értelmezésével, interdiszciplináris elemzésével – a művészeti nyelvek szerkezeteinek sajátos jelentéstartalmaihoz... Önmagában alkalmazva azonban könnyen szárazzá, élettől, művészettől idegenné válik ez a módszer”.⁷

Bennünket az a probléma foglalkoztatott leginkább, hogy olyan – minden művészeti ágban megtalálható – elemzésre és alkotásra egyaránt alkalmas művészeti-esztétikai fogalmakat találjunk, amelyek köré valóban kiépíthető egy komplex rendszer.

És itt elsősorban valóban a művészetek rendszeralkotó elemeire támaszkodhattunk.

Hiszen a tematikai azonosság vagy a történetiség a céljainkban meghatározottakat nem tudja felvállalni. Ugyanakkor figyelembe kellett vennünk azt is, hogy ezek a „fogalmak” mégiscsak egy-egy művészeti ág egy-egy konkrét műalkotásában jelennek meg, tehát csakis ott, és speciális módszerekkel elemezhetők, illetve alkotáshoz felhasználhatók. Feszített és szerteágazó kutatás után a következő modellt állapítottuk meg:

I. ELEMEEK

(Ide tartoznak mindazok a műalkotáshoz szükséges alapegységek, -folyamatok, -eszközök, amelyek önmagukban még nem alkotnak szerkezetet, de nélkülük az nem létezik. Tehát a műalkotás létrejöttének vagy elemzésének alapeszközei. Az utolsó kategória (motívum) már a következő egység, a szerkezetek tulajdonságait is magában rejtő, mintegy átvezető témakör.)

1. MOZDULAT, GESZTUS, MOZGÁS
2. RITMUSEGYSÉGEK
3. TÉRBELISÉG } TÉRIDŐBELISÉG
4. IDŐBELISÉG }
5. AKUSZTIKAI ÉS VIZUÁLIS ALAPELEMEK
6. DINAMIKA
7. MOTÍVUM

II. SZERKEZET

(A műalkotások 'középső szintje', amely az elemi egységek felhasználásával létrehozza a mű struktúrájának szerkesztett, rendszerezett egységeit. Az utolsó témakör (szerkezettypusok) itt is kapcsolódási pont a következő nagy problémakörhöz.)

1. TÉR-, IDŐ- ÉS GONDOLATBELI FOLYAMATRENDEZÉS
2. ALAK- ÉS JELLEMALKOTÁS
3. SZERKESZTÉSI MÓDOK
4. SZERKEZETTÍPUSOK

III. RENDSZER

(A műalkotások befogadói és alkotói tevékenységénél egyaránt legmagasabb, az előző kettőt magába foglaló, s azokból építkező szintje. A típusok meghatározása talán itt a legsikamlósabb, ennek ellenére ez a problémakör mind művészeti, mind pedagógiai szempontból remek szintézisteremtő alkalom.)

1. HAGYOMÁNYÖRZŐ
2. KLASSZIKUS
3. FORMABONTÓ
4. IRÁNYZATOS, KORTÁRSI, DIVATOS
5. KULTÚRÁK FÖLÖTTI
6. LÉLEKTANI, EMBERI LÉNYEGBEN REJLŐ

A pedagógiai szempontok érvényesítéséről eddig kevés szó esett.

Természetesen ránk is vonatkoznak azok az általános elvek, amelyek a többi komplex tantárgyra. Így

- a) kétéves ciklusban kell terveznünk;
- b) a tananyagot problémakörökre;
- c) azokat témakörökre kell lebontanunk;
- d) a tananyag elrendezése a spirális-teraszos elvet kell, hogy kövesse;
- e) a ciklus végén komplex szemlélet- és elemzési, alkotási módot kell elérnünk;
- f) nem izolálhatjuk más tantárgyaktól;
- g) és egyéb, a folyamat közben megállapított feltételeknek is eleget kell tennünk.

Számunkra ezen kívül a következő problémák megoldása volt a legfontosabb:

1. A tantervmodellt általánosan meghatározó tényezők számbavétele

- a preferált értékek és célok számbavétele (milyen célból);
- a szaktudományok eredményeinek (mit);
- a neveléstudomány eredményeinek (hogyan);
- az iskolaszervezetben végbemenő változások (kinek)*

2. A tanterv legfontosabb jegyeit

- célokat, feladatokat;
- ennek kereteit, időarányait, művelődési tartalom csomópontjait;
- tevékenységi formákat, alapkövetelményrendszerét;
- módszertani alapelveket;
- feltételeket kellett legalább körvonalazni.

3. Tisztázni kellett a komplexitás fogalmát, el kellett határolnunk a

- korrelációtól;
- koncentrációtól;
- fúziótól;
- viszonyítanunk kellett az integrációhoz.*

4. Meg kellett határozni a tananyag struktúrájának rendező elvét (spirális-teraszos).

5. Dönteni kellett pedagógiai szempontból a tantervi modellről:

- a tanterv összetevői szerint (curriculum-jellegű);

- a tanítási tartalom belső logikai struktúrája szerint (kulcsfogalomközpontú tanterv);
- a tanterv és iskolafokozatok kapcsolata szerint;
- a tantárgyak egymás közötti és a háttértudományok való viszonya szerint.¹⁰

6. Határoztunk a művelődési tartalom kiválasztásának elveiről (önálló tanulói munkára épülő, problémamegoldó gondolkodás és a kutatási-megismerési képességek fejlesztése).¹¹

7. Fel kellett állítanunk a legmegfelelőbb követelményrendszert meghatározó elveket:

- rétegei,
- ismérvei,
- területei,
- szintjei,
- megfogalmazása,
- tantárgyi taxonómiája.¹²

8. Meghatároztuk tantervünk értékelési és fejlesztési módszereit.

Tantárgyunk jelenlegi állapotában mindezeket az elveket próbálja figyelembe venni. Megkíséreltük a lehető legszélesebb értelemben megtervezni a munkánkat. A legfontosabb eredményeinket itt rögzítjük.

Az értékelési rendszerünk egyrészt igazodik a teljes tantárgyi rendszerhez, másrészt viszont markáns egyediségekkel is rendelkezik.

Így tehát az alapkövetelmény 80%-ának teljesítése a feltétele a sikeres évvárásnak.

Ez persze nem jelenti azt, hogy ennél többet nem taníthatunk, nem tanítunk, vagy nem törekszünk a minél magasabb szint elérésére. Sőt!

Az alapkövetelményeket témakörök, problémakörök és a teljes ciklus végére kell meghatározni. Ugyanakkor a 2. év végén a tanulók záróvizsgát tesznek, amely önálló egység, az érettségi vizsga feltétele.

Az alapkövetelmények kialakításánál szaktudományi és pedagógiai elveket kell figyelembe vennünk. Részletes formáját lentebb közöljük.

A záróvizsga szerkezetét – úgy tűnik – első nekifutásra sikerült megfelelően meghatározni. Ennek alapján a művészetismeret-záróvizsga három egységből áll:

- írásbeli felmérés (amely elsősorban az elemző, befogadói készségeket méri);
- gyakorlati vizsga (amely a művészetek alkotói folyamatának szintjét méri);
- szóbeli vizsga (amely az előző kettő szintéziseként, mintegy védéseként szerepel).

Terveink szerint a záróvizsga szerkezetén nem változtatunk, annak belső struktúráján és tartalmán viszont igen.

Az alkotás és a befogadás szintjeit – legalábbis egyelőre – a következőképpen határozzuk meg:

- *alkotás*: generatív szint, vagyis a művészettel való foglalatosságnak az a formája, amely nem teremt 'újat', de tartalmazza a kreativitás mozzanatát. Véges számú, adott művészi elemből adott szabályok szerint egyéni variációt hoz létre. (A mi értelmezésünk nem esik teljesen egybe a szakirodaloméval.)
- *befogadás*: a jelenlegi rendelkezésünkre álló tipológia alapján a pusztán érzelmi kielégülést kereső emocionális befogadói szintnél fejlettebb, s az alapszintű szaktudású, de szenvedélyes 'kultúra-fogyasztók' szintjéhez közelítő vagy azt elérő.¹³

Az alapkövetelmények felállításának általános elvét meghatározva itt területeit és megfogalmazását adjuk:

- TERÜLETEI

- kognitív (definíciók, fogalmak, elemzési technikák, műveletek);
- affektív (érzelmi kiindulástól tudatos műveletek segítségével értés, alkalmazás);
- pszichomotoros (a befogadás által felhalmozódott készségek és ismeretek alkalmazása, saját képességek próbája, felismerése, fejlesztése, elemző kritikája, korrekciója).

- MEGFOGALMAZÁS

- a) elemi szinten (a művészet elemi szintű eszközeinek felismerése, definiálása, értelmezése – funkció és jelentés) alkalmazása, átalakítása, műveletek;
- b) szerkezeti szinten (lásd mint fent, csak szerkezetre vonatkoztatva, valamint az elemi szintű egységek felismerése, alkalmazásának módjai és magyarázata a szerkezetben);
- c) rendszer szinten (lásd mint fent, valamint a rendszeralakítás elemi és szerkezeti egységeinek felismerése, alkalmazásának módjai és magyarázata).

A tananyag lebontása témakörökre évfolyamonként, óraszámtervvvel:

I. osztály

1. téma: LOGIKAI, ASSZOCIATÍV, FANTÁZIA- ÉS CSELEKEDTETŐ (DRÁMAPEDAGÓGIAI) JÁTEKOK

16 óra (15-1)

2. téma: MOZDULAT, GESZTUS, MOZGÁS
RITMUSEGYSÉGEK
DINAMIKA

30 óra (22-8)

(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)

3. téma: TÉRBELISÉG, IDŐBELISÉG, TÉRIDŐBELISÉG, AKUSZTIKAI ÉS VIZUÁLIS
ALAPELEMEK, MOTÍVUM

28 óra (20-8)

(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)

4. téma: TÉR-, IDŐ- ÉS GONDOLATBELI FOLYAMATRENDEZÉS, ALAK- ÉS JEL-
LEMALKOTÁS

22 óra (15-7)

(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)

Összesen 7 felmérés Összesen 96 óra (72-24)

Az órák 70 százaléka kötött, 30 százaléka szabad. (Mechanikusan lebontva a felmérések, javítások és önálló pluszmunkák az órák szintén 30 százalékát teszik ki.)

II. osztály

1. téma: SZERKESZTÉSI MÓDOK, SZERKEZETTÍPUSOK

22 óra (15-7)

(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)

2. téma: HAGYOMÁNYÖRZŐ
KLASSZIKUS
FORMABONTÓ

30 óra (22-8)

(Mérés két alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)

3. téma: IRÁNYZATOS, KORTÁRSI, DIVATOS, EMBERI LÉNYEGBEN REJLŐ

30 óra (22-8)

(Mérés két alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)

4. téma: SZINTÉZIS

14 óra (13-1)

Összesen: 7 felmérés Összesen 96 óra (72-24)

A műalkotások kiválasztásának alapelveit a következőkben határoztuk meg:

A műalkotás:

1. befogadási és alkotási szempontból is analizálható legyen;
2. tantárgyunk rendező elveihez alkalmazható legyen;
3. feldolgozása önálló tanulói munkára épülő problémamegoldó gondolkodást és a kutatási-megismerési képességek fejlesztését igényelje;
4. legyen alkalmas az integrált, komplex folyamatok elvégzésére és elemzésére;

5. elhelyezése feleljen meg a spirális-teraszos tananyag feltételének, valamint illeszkedjék a tanterv curriculum-jellegéhez;
6. formanyelvileg jól elemezhető legyen;
7. legyen hozzáférhető;
8. lehetőleg korformáló, jelentős legyen;
9. megfeleljen a gyerekek életkori sajátosságainak.

Ezen szempontok figyelembevételével határoztuk meg az ún. *törzsanyagot*, amely állandó és heves vita tárgyát képezte és fogja képezni. Semmiképpen nem tartjuk lezárt-nak ezt az állapotot, a változtatás lehetősége mindig adva van.

I. osztály

Szophoklész: Antigoné
 egy Shakespeare-dráma
 Arany: Toldi estéje
 Hemingway: Az öreg halász és a tenger
 helyi néptáncok
 Liszt: Les preludes
 Vivaldi: Négy évszak
 Menzel: Szigorúan ellenőrzött vonatok
 Fellini: Országúton
 egy repertoáron levő prózai darab

II. osztály

Katona: Bánk bán
 Ibsen: A vadkacsa
 Stendhal: Vörös és fekete *vagy*
 Tolsztoj: Feltámadás
 Kafka: Az átváltozás *vagy*
 Semprún: A nagy utazás *vagy*
 Esterházy: A szív segédigéi
 Bartók: A csodálatos mandarin
 Erkel: Bánk bán
 Fellini: És a hajó megy
 egy repertoáron levő zenés, táncos darab.

Képzőművészeti, lírai műalkotásokat és novellákat nem határoztunk meg. Dönté-sünk minősítése és esetleges korrekciója az évváró (cikluszáró) után egyik legfontosabb feladatunk lesz.

V.

A munkafolyamatok általános rendje, szerkezete

Egy osztályban egy tanár tartja a foglalkozásokat, de természetesen közös mun-kákra is sor kerül. Ez a rendszer csak úgy tartható, ha folyamatos team-gyűléseket tartunk, s a szervezett (iskolai, megyei, országos) és egyéni továbbképzés folyamatos és hatékony. Ez – főleg a kezdeti időszakokban – rendkívül energia-, idő- és pénzigényes.

Mindannyian egy-egy művészeti ág, terület gazdái vagyunk, ezzel elkerülhetővé válik az, hogy valamely területen elmaradás, „hézag” alakuljon ki, ugyanakkor biztosítva van az érdeklődési körök folyamatos indítása, valamint a belső továbbképzés. Ez a megosztás sem jelenti azt, hogy egy-egy szaktanár csak „saját” művészeti ágával foglalkozik, és azt sem, hogy a többiek azt figyelmen kívül hagynák, vagy hogy ne dol-gozhatnak benne. Sőt! Eddig egyértelműen az a tapasztalatunk, hogy ennek a mód-szernek nagyon sok előnye van, ugyanakkor hátrányairól nem nagyon tudnánk be-

számolni. A folyamatos munkakapcsolat a legfőbb biztosíték a sikeres együttműködéshez.

A diákoknak egységesen csak az alapkövetelményt kell teljesíteniük, az azon felül vállalt pluszmunka, önálló kutatás – a tanár szakértő irányítása mellett – a tanulók képességeihez, érdeklődési köréhez igazodik. Így optimális esetben mindenki megtalálhatja a művészeteken belül azt a problémát, amely az alapkövetelményeken túl is izgatja, érdekli. Ezt segítik az érdeklődési körök meghirdetett területei is. Tehát a rendszerben az is megoldható, ha valaki már elsős korától tudja, hogy a művészetek valamely ágát választja hivatásul, akkor abban jobban el tud mélyedni. Így egy egységes és ugyanakkor differenciált struktúrát tudunk nyújtani diákjainknak.

Módszertanilag ez a tantárgy táptalaja az újításoknak, a megszokottól eltérő metodikának. Nemegyszer előfordul, hogy pl. egy problémának a feldolgozása számtalan módszertani lehetőséget kínál. Természetesen kiemelt szerep jut a drámapedagógiai módszereknek, igen nagy teret kap az akció, a cselekvés,¹⁴ de ugyanakkor nem hiányzik a klasszikusnak számító előadásforma sem.

VI.

Szerettük volna minél pontosabban és részletesebben bemutatni azt a folyamatot, amelyet nagy reményekkel és széles alapokra helyezve kezdtünk meg. Nálunk talán senki nem látja jobban azt, hogy mégis mennyi korrekcióra, folyamatos javításra szorul programunk. Mikor most, első ízben kiadjuk a kezünkől, kissé csalódottak is vagyunk, hisz elképzelésünk és lehetőségeink; sajnos, nincsenek összhangban.

JEGYZETEK

- [1] A folyamatmodell kidolgozásában, illetve a folyamatban (kiemelték: mindkettőben) résztvevők 1990 nyaratól: Bende Róbert, Frankó Jánosné, HEGEDŰS ERZSÉBET, Hegedűsné Oszik Márta, Horváth Károly, Mocsári Éva, N. Mérai Judit, NACSA JÁNOS, NAGY EDIT, OLÁH FERENC-NÉ, Szabó Gáborné.
- [2] *Nacsa János*: Hierophánia vagy egy ügy és megmutatkozás, Iskolakultúra, 1991/4. 73. l.
- [3] *Kárpáti Andrea*: Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben, Bp. Tk. 1988.
- [4] *Porzler György*: Katarzis az iskolában. Adalék az esztétikai nevelés elméletéhez. Világosság, 1976/8–9. 488. l.
- [5] *Gáspár László*: Egységes világkép, komplex tananyag, Bp. Tk. 1981 121. l.
- [6] *Molnár V. József*: Vázlat a természetes modellezéshez, Kézirat, Gödöllői Műv. Központ, 1986 3. l.
- [7] *Kárpáti A.*: I.m. 88–89. l.
- [8] *Mátrai Zsuzsa*: Tantervmodellek a társadalomtudományi képzésben. Ped. Szemle, 1985/5. 434–436. l.
- [9] *Mátrai Zsuzsa*: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Bp. Akadémiai, 1990. 82–83. l.
Katona András: A koncentrációtól az integrációig. Ped. Szemle, 1990/5. 411–429. l.
- [10] *Mátrai Zsuzsa*: I.m. (8) 432–433. l.
- [11] *Mátrai Zsuzsa*: I.m. (8) 437–439. l.
- [12] *Ballér Endre*: Tantervelmélet és tantervi reform. Bp. Tk. 1981. 27–32. l.
- [13] *Esztétikai kislexikon*, Bp. Kossuth, 1979. 70. és 252. l.
- [14] *Gesztesy Zsuzsa*: Egy „importpedagógia” adaptálása a művészeti nevelés programjában. Ped. Szemle, 1991/6. 89. l.
Nacsa János: I.m. 73. l.

A magánénektanítás történeti áttekintése

A kultúra kialakulásának története együtt fejlődött az ember énekelni tudásával, tanulásával.

Az ősemlék lelki életének fiktív rekonstruálhatósága miatt minden erre irányuló adat csak elképzelés. Elődeink éneklését, fohászkodását minden bizonnyal a jajszó és ennek változatai fejezték ki. Ide tartoztak a halotti kultusz, az őskultusz, a gyászszertartások, melyek a totemizmus szolgálatában állottak.

A zene minden ágának prototípusa a mágikus inkantáció volt. Úgyszintén a lírának, a ritmikus világnak, valamint az éneklésnek és technikájának is. A mágia eszközei közül legfontosabb az ének volt, melynek elsődlegességét az biztosította, hogy lényegre törbőbbnek hitték a tekintetnél, a mimikánál. Az első görög filozófusok a hangot a teremtető legértékesebb ajándékának vallották. De így voltak vele a többi ókori népek is.

A mágikus ének nem a hallgatóságnak készült. Istenhez szólt, melynek neve SZELLEM, NOUS, JEHOVA, ALLAH, ISTEN stb. volt. Hogy a mágikus énekből mikor lett vallásos ének, nem tudjuk. Tény viszont, hogy a fennhangon recitált ének a mai napig fontos tényezője maradt a liturgiának. (1)

A görögök elsősorban az éneket vették revízió alá, melynek varázslatos erőt tulajdonítottak a társadalmi és az állami élet megtervezése alkalmából. Ezen kívül Platon az éneklési stílusban és modorban is különbséget tesz férfiak és nők között. Arisztotelész tovább megy annyiban, hogy esztétikai jelentőséget is tulajdonít az éneknek, mivel a szép éneklést az élet egyedüli gyönyörűségének tekinti.

A görögök éneklése hasonlított a reneszánsz operák deklamatorikus énekéhez, melynek oka a nyelv ritmusa és lágy fonetikája volt. (2) Az antik latinoknál fejlett énekkultúra nyomaira akadunk. A Gracchusok alatti énekiskolákat Scipio még nem jó szemmel nézte, de már polgári lányok és ifjak is látogatták. Az egyre inkább elkényelmesedő életben a császárok, különösen Néro, feltett szándékának tartotta, hogy éneklésben túlnőjön az amatőr szinten. Nagy gonddal és higiéniaiával kezelte hangját, sőt 66-ban turnéra indult Görögországba, hogy művészi képességeit közönség elé vigye. Domitianus császár már a mai fogalmaink szerinti operaházat építtetett. Ebből az időből származik az énekeseket jellemző magatartásrajz: szeszélyes, általános műveltség dolgában gyenge, kéreti, tömjénezeteti magát. Aki kedves, néha ellenszenves ember.

A korabeli énekesek különösebb principiumok nélkül énekeltek helyesen, nemzedékről nemzedékre átadott énekmetodikák alapján. A megfigyelések Galien (131–210) görög orvos alapján maradtak fenn, melyek a középkori énekiskolának is alapul szolgáltak.

A középkori ének a liturgiával egybekötött zsoltáréneklés, az első századokban lett rendszerbe szedve a szíriai, egyiptomi, kaldeus kolostorokban. Antiochia és Alexandria volt a központ, és innen vette tanmintáit a római Schola Cantorum. Az éneklés fiziológiai anyagára nézve valószínű ez kedvezőtlen időszak volt, nem úgy érzelmi oldalát tekintve. Ide illik Szent Chrisostomus elmékedése. „Körüllöttünk az angyalok énekelnek. Aki énekel, onnan felülről van inspirálva.” (3) A keresztény egyház képzett énekeseket nevelt. A IV. sz. elején Sylveszter pápa több iskolát alakított, s itt képeztettek énekeseket a külföldi udvarok is, mint pl. Nagy Károly. Mivel e helyen volt alkalmuk elsajátítani titokban tartott énektanítási módszereket.

Az első itáliai hatás a római birodalom híres jokulátorai, énekesei, vándorszínészei, utcai énekesei által érte az Alpokon túli országokat, a nyugat-római birodalom bukása

után. Az itáliai énekmodorral szemben a gallok durvább énekstílusát cantus gallikusnak nevezték az ideküldött papok. Idővel azonban kialakultak az egyházi ének kitűnő műhelyei. Metz, Sant Gallen, Aachen. Magyarországon Szent István alatt Veszprém és Csanád lett az egyházi ének központja. (4)

Kb. a XII. századig az ének fő vezérelve a szöveg tiszta ejtése, a vokalizálás pontossága, a hangszín minősége és hajlékonysága volt. A középkor énekesei mell-, fej- és torokrezonanciát használtak, könnyen átcsapva mellből fejrezonanciára. Különféle hangindítási módokat, díszítéseket is alkalmaztak. Érdekes figyelmünket a copulákra irányítani. Ez a tenor dallamszövése a basszus fölött. Szent Ágoston a pápák tiltakozó szava ellenére ezt az éneklési módot a szavakkal ki nem fejezhető érzésnek nyilvánítja.

Elérkeztünk a plain-chant koráig, mely az éneket a liturgiától való különválás középstádiumában mutatja be. Ez kb. a XII. és XVI. század közötti időre terjed. E korszak későbbi idejéről néhány írásos följegyzés tanúskodik.

1. Az éneklés kezdésekor ne erőltessd meg a hangodat, ne fáraszd a tüdőt, ne énekelj túl magasan vagy túl alacsonyan.
2. Végezz sok vokalizáló gyakorlatot.
3. Csak könnyű dolgokat egyél, ne diót, ne mandulát, annak bántó olajtartalma miatt.
4. Nő, alma és dió ártalmas a hangra. (5)

A plain-chant kornak köszönhető a négy hangfaj elkülönülése. A reneszánsz nagy szellemi ereje és a humanizmus az általános tudományokban is éreztette hatását. A XVI. század közepéről Vesaliustól származik a felfedezés, hogy az ember a hangszálaival beszél és énekel. Innen indítható a mai értelemben vett énektechnika. Magyarországot nézve megállapítható, hogy híres iskola volt a XV. században Sárospatakon. A későbbi primás, Szalkai László is az ő növendékük volt. Jegyzeteiből kapunk képet a tanítás színvonaláról. A fő cél a zeneileg pontos éneklés volt, a hangképzés nem szerepelt külön feladatként. A drezdai állami könyvtár őrzi a 1474-ből származó kéziratot, amely taglalja, szabályokban rögzíti az iskolák esztétikai elveit.

1. Vigyázzon az énekes, hogy együtt énekeljen a többivel.
2. Megfelelő taktusban énekeljen.
3. Helyes magasságban kezdjen.
4. Ügyeljen a tempóválasztásra, azaz nagyobb ünnepeken lassabban, közönséges alkalmakkor gyorsabban.
5. Egyszerűen, díszítések, ellenpont nélkül énekeljen.
6. Torzítatlan hangon, érthető szöveggel képezze a hangot.

A tanulási módszerük megegyezett a nyelvtanításával.

I. Szabály ismertetése.

II. Példák a szabályra.

III. A tanultak begyakorlása. (6)

A XVI. század vége felé megszületik az opera műfaja. A zenei feladatok bonyolódtak. A hang szépsége és az ékítések megoldása kötelezővé vált. Az első híres énekiskolák a reneszánszban keletkeztek. A rómaiak a régi Schola Cantorum folytatásai voltak. Ezek mintájára alakultak meg a későbbi firenzei és nápolyi iskolák. Az éneklés előkészítésére hosszú éveket szántak.

A tananyagok skálákból, futamokból, vokalizációkból, trillákból, figurációkból, kötésekből álltak.

Az első rendszerezés a XVI. század közepébe nyúlik vissza. Maffei műve 1562-ből származik Nápolyból. Címe: *Discorso della voce*. (7) Ennél komolyabb munkát 1597-ben írt Condronchius. Részletesen taglalja a hangszerv szerkezetét, anatómiáját.

A légzőszervet, feladatát, higiéniját. Modernül gondolkozó, komoly munka Zacconi: *Prattica Di Musica* című 1596-ban Velencében kiadott műve. Az emberi hangszervvel és annak produkciójával foglalkozik oly módon, hogy különválasztja a hangot mint produkciót, mint művészetet és mint technikát. A század végén s a XVII. század elején már egész sereg mű gazdagította az irodalmat. A legismertebb közülük Caccini alapvető műve 1602-ből, a *Nuove Musice*-je. (8)

Érdemes megjegyezni az énektanulókkal szembeni kíváncsiságokat a kíváló zenei érzéken és a hajlékony, kifejezni képes hangon túl. Ezek: arányos testalkat, kifejező arc, nagy szemek, finom érzés, erős képzelőtehetség. Orvos vizsgálta az énekelni vágyó egészségét, nyakizmát, nyelvét, torkát. A tanítási idő 7-9 év volt. Napi 3-4 óra énektanulás volt előirányozva. Nemcsak éneket, hanem zeneszerzést is tanultak. A XVII. század énekeseinek legfőbb törekvése a beszéd értelmének kidomborításában merült ki. Az előadónak a szövegmondás feltétlen tisztaságára kellett törekednie. Ezt segítette elő a korán kezdett és hosszú évekig tartó szolfézs éneklés. Hibátlan intonálás érdekében minden gyakorlatot hangszertámasz nélkül végeztek. Azonkívül két- és háromszólamú művek segítették a zenei képességek elmélyítését. Gégegyűességre törekedtek, de csak mérsékelt, ízléses koloratúrákra.

Inkább irodalmi, esztétikai ihletésű tendenciára válaszolt néhány évtized múlva a muzikális irányzat. A két szempont között kölcsönös egymásra találás és megalkuvás történt. A monódia, a recitativo és a tiszta hangkezelés egybeolvadtak. Itt végleges és elválaszthatatlan alapon indult meg a fejlődés. Sohasem énekeltek annyit, mint Itáliában a XVII. században. Új kor, új művészet indul, ahol a vokális képességek kibontakoznak, a virtuozitás előtérbe kerül.

A XVII. század lett a kasztráltak térhódítása az énekművészetben. Az énekhangból mint eszközből cél lett, az igazi művészet helyét felváltotta az üres virtuozitás. Ebben az időben alakult ki az emberekben a mániákus csodálat az énekhang iránt, még akkor is, ha művelője csúnya vagy műveletlen volt. A virtuozitás megkövetelte a maga zenei formáit, az áriát. Ennek lehiggadtabb változata a francia románc, az olasz cavatina és a német Lied. (9)

Lully és Rameau működése idején beszélhetünk már francia szólóéneklésről. Németországban is virágzásnak indul a nemzeti opera, székhelye Hamburg. A szólóéneklésre nevelő pedagógiai gyakorlat azonban még olasz nyomokon halad. Például Johann Adam Hiller két alapvető műve, vagy akár a francia forradalom zenei reformjában szereplő Mengozzi kitűnő értekezése, melyet 1866/67-ben másodszor is kiadtak. Érdemes megemlíteni még a német Nehrlich 1841-ben megjelent terjedelmes művét, amely szintén az olasz hagyományokat követi. (10)

A természettudományok százada az énektanítás titkaira is tudományos megoldást keresett. Kempelen Farkas az, aki beszélőgépe megalkotása során pontos, mechanikai különbségeket állapított meg magán- és mássalhangzók között. 1763 óta foglalkoztatta őt az emberi hangszerv működése.

A XIX. század nagy újsága Garcia gégetükre. Értekezését 1840. november 18-án nyújtotta be a párizsi Tudományos Akadémiának. Vele kezdődik a hangkezelés kérdésének és a regiszter kérdésének tudományos kutatása. (11)

A regiszterkérdés, amely a XIX. század közepe óta került az énektanítás középpontjába, és folyton csak bonyolódott, nem megoldható. A régi rómaiaknál ez a probléma fel sem merült. Volt természetesen hangzó szép hang, valamint elbicsakló, fátyolos, nyers, krákogó, azaz rossz hang. A középkor írói a XII. századból pl. Hieronymus de Moravia párizsi dominikánus szerzetes vagy XV. század egyik elméletírója Urbevatanus is különbséget tesz a hangszín sajátosságaiban. Caccini kétféle hangot: természeteset és álhangot különböztet meg. Hiller a párizsi Konzervatórium metodikusa

is két regisztert különít el. Nehrich már háromfélét. Holt gégefőn kísérletezett J. Müller, aki szerint csakis két regiszter lehetséges, amely a mell- és fejhangokat eredményezi.

Garcia elméletileg két regisztert ismer, gyakorlatilag háromról beszél. Garcia után az angol Mackenzie foglalkozott részletes regisztervizsgálatokkal 1887 körül. Szerinte van „long reed” és „short reed”. Szakítani kell tudni a helytelen szemléletekkel, ha el akarunk igazodni e kérdésben. Alapállítás, hogy a hangszín legnagyobb mértékben nem a hangszalagműködés eredménye, hanem a rezonanciáké, amelyet a hangforrást környező üregek levegőjének együttrezgésével előidézett félhangsor eredményez. A rezonancia-kutatások Helmholtz 1877-ben közölt eredményeivel léptek előtérbe. (12)

A XIX. század énektanítása a regiszterkérdésbe bonyolódott bele, és az olasz iskolák irányelveit próbálta saját nyelvén érvényesíteni. Lassan világossá vált, hogy ami az éneklésre termett olasz nyelven magától értetődik, az nem vihető át utánzással más nyelvekre. (13) Ez először Wagner jóbarátjának, Friedrich Schmittnek agyában született meg. Szakít az olasz hagyományokkal, és sok tekintetben fordítva építi fel metódusát. A rendszer újítása nemcsak az énektanítás szakaszainak logikus felépítésében van, hanem a hangindítás új magyarázatában. A rezonáló üregek kihasználása, az ún. „Ansatz-teória” eredményezi azt az új hangideált, amelyet feltalálójáról Schmitt-féle hangnak is neveznek. Követői voltak Julius Hey és Julius Stockhausen. Az első lényeges gondolata a beszéd kiművelése, rendbetétele utáni énektanítás. Stockhausen a régi olasz és új német iskolát ötvözte a regiszterelmélet belekeverésével. Ennek alapján tanított a bécsi Ifert is, aki neves magyar énekművészek mestere volt. (14)

A Schmitt-iskola továbbfejlesztője Müller-Brunow lipcsei énekmester volt. Elmélete az ún. primerhang-elmélet. Inkább körülírt, mint pontosan meghatározott elgondolás ez. Célja: minden csengésre valót, amit a természettől kaptunk, hangzásra bírni. Első út az akadályok elhárítása, a természetes, legkönnyebben csengésbe hozható hang eltalálása, amely adottságánál fogva feszültségmentes. (15)

Ez az elmélet alapja maradt az énektanításnak, melyet tanítványok hosszú sora terjesztett. Nem feledkeztek meg arról, hogy mesterük az éneklést a helyes légműködés tanának tartotta. Említésre méltó a dán L. Christian Törsleff, Bruns-Molar és Forchhammer. A primerhang-elmélet nálunk is követőkre talált. A század első, legnagyobb magyar énekmestere, Farkas Ödön vette át az új tanítást. (16) 1907-ben megjelent műve nem egyszerű ismételése a teóriának, hanem 30 éves gyakorlati munka áll mögötte. E kérdést taglalja Szőnyi Tódor műve, „Az emberi hang” is. (17)

A vizsgált időszakom végén működő kitűnő énekmester és teoretikus dr. Molnár Imre lényegre törően foglalta össze az éneklés fejlődéstörténetét. Mivel az ének és a színészi beszéd nagyobb hangot kíván a köznapi beszédnél, ebben rejlenek a működési zavarok. A szép éneklés nem engedheti, hogy ez a nagyobb hang éles, azaz nyílt legyen. Tömpább, sötétebb színt kíván, amit a német szakirodalom fedésnek nevez. (18) Az alapszín beállítása tehát az énektanulás kezdeti szakaszának elengedhetetlen következménye. (Ezt célozta meg kevésbé körvonalazottan a primerhang-elmélet.) Csakis a harmonikus felhangokban gazdag, zöngéből képzett énekhangnak van meg az a sajátossága, hogy a hang minden dinamikai árnyalatban és minden fekvésben tartani tudja alapszínét. A mai énektanítás nagy súlyt fektet a hangképzésre. A múlt nagyszerű bel canto-s irodalma nem állította annyi és ilyen sokoldalú feladat elé az énekest, mint a XX. századi zene, amely sokszor aláfestést szán az énekhangnak, máskor pedig a hangszerek énektechnikáját kéri számon.

A hangképzés mellett a hangedzés is feladata a modern énektanításnak.

A magyar énektanítás e tekintetben is megfelelően ötvözte az olasz és német hagyományokat.

JEGYZETEK

- [1] *Szita Orszkár*: Az éneklés fejlődéstörténete, A Zeneművészeti havi folyóirat 1931. 282. oldal
- [2] I.m. 283. oldal
- [3] I.m. 284. oldal
- [4] *Molnár Imre dr.*: Énektanítás hajdan és most, Bp. Székesfőváros háziynyomdája, 1938. 2. oldal
- [5] *Szita Orszkár*: i.m. 285.
- [6] De modo bene cantandi – 1474. – kézirat. Drezdai Állami Könyvtár és Molnár Imre dr. i.m. 2. oldal
- [7] *Maffei*: Discorso della voce – 1562. Zeneakadémia Könyvtára Bp.
- [8] *Caccini*: Nuovo Musiche – 1602. Zeneakadémia Könyvtára Bp.
- [9] *Szita Orszkár*: i.m. 286.
- [10] *Molnár Imre dr.*: i.m. 4. oldal és *Neblich*: Die Gesangkunst, oder die Geheimnisse der grossen, italienischen und deutschen Gesangmeister alter und neuer Zeit. 1841 – Berlin.
- [11] *Molnár Imre dr.*: i.m. 5. oldal
- [12] *Molnár Imre dr.*: i.m. 6. oldal és *Garcia*: Memoire sur la voix humaine 1840. Párizsi Tud. Akadémia Könyvt. és Mackenzie, Morell: Singen und Sprechten Hamburg-Leipzig 1887.
- [13] *Molnár Imre dr.*: i.m. 7. oldal.
- [14] *Molnár Imre dr.*: i.m. 8. oldal.
- [15] *Müller-Brunow*: Tonbildung oder Gesangsunterricht, Leipzig 1898.
- [16] *Farkas Ödön*: Az énekhang. A hangfejlesztés és hangérlelés új rendszere, Bp. 1907. Pesti Könyvnyomda Rt.
- [17] *Szönyi Tódor*: Az emberi hang és annak képzése, Bp. 1906. Löbbovitz Zsigmond.
- [18] *Molnár Imre dr.*: A hangképzésről, Eger, 1930. A Katolikus Kántor.

SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

Versenyezni, de mindenáron?

Megszokott dolog, hogy mindenféle összejövetelen, meg külön osztálymunka gyanánt az iskolák pedagógusai versenyt hirdetnek. Lehet ez matematika verseny éppúgy, mint sport- vagy jelmezverseny. A verseny meghirdetése egyben azt is jelenti, hogy átvesszük a felelősséget azért, hogy valóban gondolkodtató, fejlesztő vagy ügyességet, ízlést felkínáló versengést írjunk ki.

Ha megvizsgálunk, hogy hány versenyen dolgoznak fel valódi feladatot, végeznek valódi (reverzibilis) műveletet, s hányan vannak a verseny utáni sikerélménnyel és új értékorientációval rendelkező versenyzők – elsomorító képet kapnánk. A vesztesek (mert ez itt a többség) a verseny után ironizálásba kezdenek, vagy racionalizálják (a feladatok, a zsűri bírálata) a tényeket. Ha ráadásul a nem győztes vagy csak helyezett sokadik versenyző racionalizálása, kritikája valós, akkor a kár kétszeres, hiszen belelát a kötelelességszerűen, netán kényelemből rendezett verseny formalizmusába, a rendezők szakmai és etikai lelkiismeretlenségébe.

Az érdekek kereszttüzében elvész a lényeg. Az iskola, a pedagógus eredményt akar felmutatni (számára már a verseny megrendezése önmagában is annak számít), a versenyző pedig sikeresen szerepelni, győzni akar, ami valójában csak kevesük része lesz. A résztvevők – kevés kivételtől eltekintve – közömbösen vagy kudarcélménnyel térnek haza. Az előforduló szakmai és etikai lelkiismeretlenségek, az elfogultság, a szakmai szintek vitatható volta (ami a versenyek túlnyomó többségét jellemzi) arra kényszerít bennünket, hogy feltegyük a kérdést: Érdemes-e versenyt rendezni mindenáron? S ha igen, akkor milyen alapelvekből kellene kiindulnunk?

Kérdéseinkre a választ, a valódi választ az a különbség adja, amely a *kultúrateremtő alkotómunka* és a *kultúráközvetítő iskolai munka* között van.

Az iskolai munka kötelelességszerűen – mert ez a pedagógiai munka egyik sajátja is – a kultúráközvetítő szférába tartozik. Az iskola, a pedagógus felhasználja a szélesen értel-

mezett kultúrateremtők eredményeit tananyagként vagy kiterjesztetten versenyfeladatként. Az iskolai versenyek ugyanennek a kultúráközvetítő munkának kiterjesztett változatai másféle értékeléssel. A kultúrabefogadó, -feldolgozó tanulók valójában hamar elfelejtik a kiterjesztett versenyanyagot, s az nem is épül bele gondolati szövedékükbe. A többség, a sokadikak a versenyt a kudarccal együtt hamar elfelejtik. A győztesekben is van egy bizonytalansági érzés (Valóban győztem? Valódi versenyen? Igazságosak voltak?), s később csak egy-egy oklevél meg némi tanulmányi előny emlékezteti őket a versenyre.

A valódi verseny és a verseny között az a különbség, hogy amíg a verseny csak a pszichikai hajtóerőre (Drive) épít, addig a valódi verseny a *kompetenciátöbblet* megszerzését tűzi ki célul. A kompetenciátöbblet nem a kiterjesztett (másféle feladatok, de a kultúráközvetítő szférán belül) tudásanyag feldolgozásával egyenlő, hanem a *kultúrateremtő alkotómunka megélésére ad alkalmat*.

Persze nem lehet merev választvonalat húzni a kultúrateremtés és a kultúráközvetítés közé. Pedagógiatörténeti valóság, hogy elődeink között sok kiváló kultúrateremtő pedagógus volt. (Csak egyetlenegy példaként: Losontzi István, a nagykőrösi rektor-professzor, aki saját iskolája számára írt tantervet, tankönyvet, szakkönyvet, tanmenetet, igazgatta azt, énekszerzéssel és szónoki teljesítménnyel világban és hazában gondolkodott, és helyben megvalósíthatta elképzeléseit.)

A kultúrateremtő verseny *szellemi gazdagságból, reverzibilis műveletekből és alkotó munkából* bontakozhat ki. Vagyis: ahol szellemi gazdagságban, reverzibilis műveletekkel és alkotó lehetőségben gondolkodnak, s minderre kongruensen törekednek, az lesz a verseny. Az lesz a verseny, ahol nincs vesztes. A 6–14 éves kor az a kor, amikor a tanítványoknak pszichikai energiát kell gyűjteniük olyan teljesítményekkel, amelyek a kompetenciátöbblet kialakulását teszik lehetővé, ahol a versenyeken a *tanulók kiteljesedésüket* kockázatmentesen élik meg.

Hát akkor hol itt a verseny? – hallani vélem kritikus olvasóim kifogásait. Hiszen ők megszokták, hogy ez a feladat, ez a zsűri, ez az első hely, ez a jutalom – és kész. Szabad legyen két példát hoznom. Az elsőt a szellemi gazdagságról és a megfordítható műveletekről. A másodikat az értékelésről.

Már Yü császár idejében (Kr. e. 2205–2198) Kínában minden falu rendelkezett iskolával. Egyes iskolákban enciklopédikus műveket használtak fel a szellemi gazdagodás táptalajául (például: Tsihi: Siao-hio = kis stúdium). A King és a Su könyvek feldolgozása során a tanítványoknak egy szövegből értekezéseket és költeményeket kellett írniuk. Az értekezések és költemények enciklopédikus tudásra, tapasztalatra, a kánoni könyvek ismeretére alapozódott.

A másik példa – ahogy írtam – az értékelésről szól. Talán a hagyományos verseny ellenpontját fedezhetjük fel benne. Nem művészettörténeti dolgozat, hanem egy művész életének egyes momentumairól szóló pedagógiai értékelés, preparálás alá vonható szöveg. Tehát az értékelés kérdése Henri Rousseau (1844–1910)-nál:

Henri Rousseau évtizedekig mint alsó beosztású hivatalnok dolgozott egy párizsi vámhivatalban. 1893-ban felhagyott állásával, és nyugdíja mellett festéssel foglalkozott. *Az inspiráció-forrásai az 1878-as, az 1889-es és az 1900-as párizsi világkiállítások.*

Egy különös körülménynek tulajdoníthatja, hogy neve ismertté lett: a „Salon des Indépendants” (A függetlenek szalonja), amely 1884-ben jött létre *tiltakozásul a kötelező művészi ízlés és művészetkritika ellen*, minden évben egyszer zsűrizés és díjazás nélkül kiállításra átvette a hozzájuk csatlakozók képeit. Henri Rousseau – aki maga is nagyformátumú művész volt – 1886-tól az 1910-ben bekövetkezett haláláig rendszeresen részt vett a „Salon des Indépendants” kiállításain.

Henri Rousseau magával versenyzett. Eredményeit azonban mások számára, gazdagodására állította ki. Sem kritikát, sem kötelező ízlést nem tűrt. A motívum: A három párizsi világkiállítás világot átfogó jelenései. A független „én” a világkiállításon „verseny nélküli” szemlélődött, majd kiérlelt művét elvitte a „verseny nélküli, zsűri nélküli” kiállításra. Neve ma is jól ismert. S egy mai példa: Jelmezversenyt rendeznek egy iskolában. Alakul egy többtagú zsűri, és az iskola tanulói százával a kezükben tartott ismeretető számjeggyel elvonulnak kétszer a zsűri előtt. A sokszáz reménykedő közül hárman részesülnek helyezésben, díjazásban. A többség, a helyzetlenek hada kényszeredetten nézi a díjkiosztást, és keserűen, bevallott vagy be nem vallott keserűséggel tér haza.

Kétségtelenül, a csak pszichikai hajtóerőre (Drive, Trieb) alapozott versenyek több kárt okoznak, mint amennyi hasznot – optimális esetben – a verseny rendezői várnak. Pedig a megoldás a kezünkben van!

Elképzelhető olyan matematikaverseny, ahol a feladatok többféle megoldást vagy eredeti gondolkodást követelnek. A többféle megoldás a verseny végén – helyezések helyett – bemutatható lenne: A versenyen szereplők a tanteremben a tanár helyén elmondják, bemutatják megoldásaikat. Erre annak van lehetősége, aki többféle vagy eredeti megoldást készített, vagy kéri, hogy akár egyetlen megoldás esetén is előadhassa tanulóknak, tanároknak példamegoldása magyarázatait. A díjazás a kiselőadások megrendezése. Díjazott azonban mindenki, aki kéri, hogy elmagyarázhassa (akár írásvetítő segítségével) feladatainak jellegzetességeit, megoldásának útját. Kérdés: Mi itt a nyereség? Az ilyenfajta versenyek nyeresége a tanulóknak felhalmozódó szakmai és pszichikai kompetenciátöbblet. Tulajdonképpen három fokozatba sorolható egy kompetencia-többletre épülő verseny.

Az előbbieken említett *jelmezverseny* esetében a 3 fokozat: 1. Jélmezek, korok, viseletek megtapasztalása, színházi kosztümökben válogatás. 2. Összehasonlítás, feldolgozás a versenyzőben. 3. Bemutatkozás úgy, mint egy színpadon, ahol minden jelmez fontos. *Henri Rousseau 3 szakasza*: 1. Tapasztalat, benyomásgyűjtés, szemlélődés a világban a világról. 2. Feldolgozás, összehasonlítás, érés. 3. Kiírasztás a világba. *A matematika-versenyé*: 1. Többmegoldású matematikai problémák, amelyek érdekhez kapcsolhatók. 2. A probléma szabad megoldásai. 3. A megoldás(ok) interpretálása kiselőadásokban.

Nyilvánvaló, hogy a didaktikában használatos tesztek, felmérések nem ehhez a témához tartoznak. S az is igaz, hogy bizonyos versenyek csak hagyományos versenyként élhetők meg: mint például egy sportverseny. Az általam vázolt versenynek nemcsak az az előnye, hogy szellemi gazdagodásra, enciklopédizmusra, választhatóságra, szellemi érdekre épül – hanem lehetővé teszi a kockázatmentes kitárulkozást, az alkotó megélést, a kompetenciátöbblet megszerzését. Az igaz, hogy a későbbiek során a fejlődéshez hagyományos versenyek is kellenek, de ehhez előbb 6–14 éves korban kompetenciátöbbletet kell szerezni.

S végül egy kérdés maradt: Miért verseny ez? Mindenekelőtt azért, mert a verseny, az értékítélet a versenyzőben történik – ez hat a legjobban gondolkodására, pszichikai fejlődésére. A kompetenciátöbbletet szerző versenynek így 3 fokozata van, amely az alábbi grafikán szemlélhető:

<i>Előkészítés</i>	<i>Verseny</i>	<i>Eredmény</i>
enciklopédizmus szellemi gazdagság választhatóság szellemi érdek kockázatmentesség	reverz. művelet VERSENYZŐ alkotás interpretálás	Kitárulkozás Kompetenciátöbblet Alkotó megélés

Igaznak tűnik Rochow mondása: „Sei offen, frei und unverstellt, so kommst du glücklich durch die Welt”. Magyarul: Legyél nyitott, szabad és nem beállított, úgy járhatsz boldogan a világban.

FODOR ISTVÁNNÉ—DR. MASCHEK RUDOLFNÉ—PALÁNKAINÉ JAKAB ÁGNES—
DR. SZEDERKÉNYI ANTALNÉ—DR. SZÉKELY SÁNDORNÉ
Szeged

A tehetséges tanulók fejlődésének elősegítése

„Az iskola dolga,
hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni,
hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat,
hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömére
és az alkotás izgalmára,
hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk,
és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni!

(Szent-Györgyi Albert)

I. Társadalmunk további fejlődéséhez, előrehaladásához elengedhetetlen, hogy a köznevelés rendszerében a gyerek- és fiatalkori tehetségek kibontakozhassanak, rendkívüli képességeiket a társadalom javára és saját maguk megelégedésére fejleszthessék, kamatoztathassák. Ezért az iskolai tehetségnevelés nemcsak iskolai-pedagógia, hanem fontos társadalmi és ezen belül kultúrpolitikai kérdés. A társadalom „tehetség” szemlélete és a tehetségekkel való bánásmódja mindig erősen befolyásolta az iskolai-pedagógiai lehetőségeket.

Különbféle társadalmi és művelődéspolitikai nyilatkozatokban találkozunk ilyen mondatokkal:

- „Az emberiség jövője a tehetséges fiatalok nevelésétől függ.
- Emberi beruházásunk fő erejét a fiatalok legtehetségesebb rétegére kell irányítanunk, ők ugyanis a legfontosabbak jövőnk szempontjából. Ők a kiaknázatlan értékek legnagyobb tartalékai.
- A legértékesebb élő anyag az emberi agykéregállomány. Bár ez korlátlanul rendelkezésünkre áll, kiművelésével, hasznosításával mégsem törődünk eléggé.
- Egy ország politikai, gazdasági és társadalmi berendezkedése attól függ, mennyiben tudja kibontakoztatni az emberekben levő tehetségeket.”

A tehetség fogalma

Előttünk áll tehát ez a fontos feladat, amelyhez kiindulási pontként fel kell idéznünk a „tehetség” fogalmát. A tehetségnek nincs egyetlen véglegesnek tekinthető definíciója, válasszunk hát egyet a megközelítéshez:

„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagost messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” A tehetséges tanulóknál a naptári életkor és a mentális érettség között pozitív különbség (néhány év) tapasztalható a pszichológusok szerint.

A tehetség kritériumai: az alkotás, a produktum, a teljesítmény minősége, újdonsága, eredetisége, felhasználhatósága.

Megjelenési módjai: erős motiváltság, képzelőerő, érzelmi instabilitás, érzékenység (Petőfi, Latinovits), újszerűség, flexibilitás, eredetiség.

A tehetséget hosszú időn át (főként *Termon* vizsgálatai alapján) az általános intelligenciával azonosították. Az 1980-as adatok szerint hazánkban így:

tehetséges:	240 000 fő	kiemelkedő tehetségnek mondható
kivételes tehetség:	10 600 fő	<i>Czeizel</i> szerint:
szupertehetség:	333 fő	általános tehetség a lakosság
zseni:	3 fő	2,5%-a és a speciális tehetség is 2,5%.

(Ezen adatok a 6–18 éves korosztályra 7000 főt jelentenek.) Később a tehetséget (főleg *Guilford* fellépése nyomán) az emberi alkotóképességgel, a kreativitással hozták összefüggésbe, melynek lényege a többféle válaszra törekvő divergens gondolkodás. Ez magában foglalja az önállóságot, a célszerűséget, a megszokottól való eltérést és az alkotást. A mai iskolánk még nem feltétlenül a kreatívan tehetségesek számára adnak tréninget. (A példázat szerint már Napóleonnak is a legtöbb gondot a tehetségtelen, ámde szorgalmas tisztek jelentettek, akiket állandóan elő kell léptetni, s közben elrontják a hadsereget.)

Közelítsünk most a tehetséghez az eredményesség felől! A tehetség egyik ismertetőjegye a képességek magasabb szintje. A tevékenységek során a gyakorlás által kialakított személyiségvonásokat akár alacsony, akár közepes, akár magasabb színvonalat érnek el, képességeknek nevezzük.

A gyakorlás és a tehetség szoros kapcsolatát szemléletesen juttatja kifejezésre Edison ihletének utolsó nyilatkozatában (1932): „A lángész: egy százalék ihlet és kilencvenkilenc százalék verejték”. Tudósok, művészek sora arról számol be, hogy az eredményességhez, a képességek magasabb fokra fejlesztéséhez milyen intenzív munkára, milyen jelentős erőfeszítésre van szükség.

Az alapfokú iskolában, az általános iskola nyolc évében a képességek fejlesztésének megalapozását kell célul tűznünk, hogy ezzel is sikerüljön a tehetségek számát megsokszorozni. A képesség pedig egy-egy életfeladathoz elengedhetetlenül szükséges biológiai, szociális és pszichés feltételek összessége, amelyet az ember részben örökölt (ezt nevezzük adottságnak), részben kitartó munkával megszerez (ezek a szerzett tulajdonságok). Minden ember életében csak olyan képességek valósulhatnak meg, amelyek adottságai génjeiben bennfoglaltatnak. Az adottságok azonban nagyon tág, sok emberi jellegben szinte végtelen lehetőséget jelentenek.

A környezeti (a családi, a pedagógiai és a társadalmi) hatások határozzák meg, hogy ezekből mi, mikor, milyen mértékben és hogyan valósul meg. Az emberi képességeket csakis külső hatásokkal lehet befolyásolni, mivel a genetikai lehetőségek a fogamzást követően már adottak. A különböző átlagon felüli képességek megjelenésének általában van egy kritikus életkora, így pl. a matematikai és a zenei képességek viszonylag korán, a kognitív képességek viszont később jelennek meg.

A tehetséget tehát a személyiség általános megnyilvánulásának tekintjük, így a tehetség alapját a képességekben látjuk, ezek lehetnek: kognitív jellegűek (tudós, művész esetében) pszichomotorosak (sportolók, mozgással kapcsolatos tevékenységek) szociális természetűek (szervező, politikus). A tehetséget tehát komplex módon értelmezhetjük, egy emberen belül átlagon felüli és aluli képességek együtt létezhetnek. Kivétel esetekben a képességek jellegzetes módon egy tartalmi szférához, tevékenység-együtteshez kapcsolódnak, ilyenek pl. a matematikai tehetségek. A tanulás eredményessége és a harmonikus személyiségfejlődés szempontjából ezen tehetségekkel való foglalkozás számára a heterogén összetételű osztályok a kedvezőek. A tanítás során gondosan kell ügyelnünk arra, hogy az adottságok és a szerzett tulajdonságok optimálisan illeszkedjenek.

Vives (1492–1540) spanyol származású humanista pedagógus hangsúlyozta először legvilágosabban, hogy a pedagógiai törekvéseknek a gyermek veleszületett hajlamaihoz kell idomulnia. Szerinte az emberiség boldogulása azon múlik, hogy a gyermekeket hajlamaiknak megfelelő irányban képezik-e.

II. 1. A tehetséges tanulók kiválasztásának és foglalkoztatásának formái

a) A tehetséges, a matematika iránt fogékony tanulók kiválasztása tulajdonképpen iskolába kerülésükkel megkezdődik. Az alsó tagozat 4 éve alatt már kialakul bizonyos differenciáltság a tanulóknál a tanulásban elért eredményekben. A tanítóval folytatott beszélgetések során, az osztályvezetői jelentések alapján már felmerül azoknak a tanulóknak a neve, akikkel érdemes és kell foglalkozni.

b) Az 5. osztályban *szakkörbe* szervezzük ezeket a tanulókat. Természetesen olyan tanulókat is szívesen fogadunk, akik nem kifejezetten tehetségesek, de szeretnének többet tudni matematikából, szívesen oldanak meg feladatokat.

Az első szakköri év után az 5. osztályban tanító tanárok a szakkörvezetővel együttműködve még további tanulókat javasolnak foglalkoztatásra, illetve azok, akik úgy érzik, hogy meghaladja munkabírásukat, kimaradnak.

c) Az általunk kiválasztott és foglalkoztatott tanulók első „próbatétele” a szakkörben rendezett *házi verseny*, majd ezt követi a különböző *feladatmegoldó*, pontszerző *versenyen* való részvétel. Ezek városi, megyei és országos szervezésűek. Volt olyan év, hogy 9 féle versenyen vagy feladatmegoldásban vettek részt tanulóink. (Városi, megyei és országos szervezésűek.)

Ilyen sokrétű foglalkoztatás után 2 év alatt már tudjuk, kik azok, akik a házi versenyeken mindig az első 3 helyezett között vannak. Ők a magasabb szintű versenyeken is a „dobogón” vagy annak közelében szoktak végezni, de szorosan ottvannak mögöttük azok, akiknek a feladatmegoldó készségük sokat fejlődött, szeretnek matematikai problémákkal foglalkozni, csak azért nem jutnak a dobogóra, mert egy-két ponttal alulmaradnak. Az évek során azt tapasztaltuk, hogy ezeknek a tanulóknak a többségét a pályaválasztásnál erősen befolyásolta a matematikatanulásban elért eredményük.

2. A tehetséges tanulók foglalkoztatásának színterei

Az iskolán belül

a) A tanítási órán

A differenciált foglalkozás

A tanítási-tanulási folyamat funkcióit, a motiválást, az aktivizálást, a differenciálást hatékonyan kell latba vetnie a pedagógusnak a tanítási órák keretén belül is a tehetségekkel való foglalkozás érdekében. Az osztályközösségekben a tanulási képességek is különbözőek, ezért a pedagógiai ráhatás irányának a felfelé nivellálását kell célul tűznie. Magasabb legyen az átlagteljesítmény, úgy, hogy az egyéni képességek közti különbségeket azért tudatosan szem előtt tartjuk. Már a nemek közötti különbségek is figyelemre méltóak: pl. a lányok verbális képessége erősebb, a fiúknál a numerikus és térbeli tájékozódó képességet feltételező matematikai és természettudományi képességek dominánsak. A differenciálás, az egyéni sajátosságokhoz való igazodás különböző formáinak alkalmazása a korszerű pedagógiai gyakorlat döntő kritériuma. Már a nevelési és oktatási terv szerkezete is lehetőséget biztosít erre a törzs- és kiegészítőanyag szétválasztásával. A differenciált oktatás „az oktatás megszervezésének az a módja, amely lehe-

tővé teszi, hogy a nevelő a tanulók közötti különbségek (képességek, felkészültség, érdeklődés terén) figyelembevételével határozza meg a tanulmányi anyag feldolgozásának szintjét, illetve módszerét”.

Az iskolai tehetségnevelést a tanítási órán a tananyag „gazdagításával” valósíthatjuk meg, a differenciált egyéni foglalkozás keretében. A tananyagot horizontálisan és vertikálisan is dúsíthatjuk. Elvárhatjuk a tanulóktól több példa megoldását (mennyiségi differenciálás), illetve ugyanazon anyagrészt elmélyültebb feldolgozást. Ez a minőségi differenciálás sokkal értékesebb, és a szaktanártól magasabb szintű felkészültséget igényel. A tehetségek nevelésének feltétele, hogy olyan jól motivált légkört biztosítsunk az órávezetés során, ahol a tanuló bátran elmondja a témához kapcsolódó gondolatait. Egy feladat többféle megoldása közül kerestessük ki a legrövidebb, a legcélravezetőbb, a legötletesebb megoldást. A kiemelkedő tanulóktól követeljük meg mindig a diszkussziót, a feladat megoldási feltételeit, határoztassuk meg a megoldások számát. Az órára való felkészüléskor szakirodalom tanulmányozásával készítsenek kiselőadásokat, számoljanak be egy-egy tudós életéről (Thalesz, Bólyai), mutassák be egy-egy tétel különböző bizonyítását (Pithagorasz-tétele). Vigyáznunk kell azonban, hogy a tehetséges tanulók helye egészséges maradjon az osztályközösségben. Ha több kiemelkedő képességű tanuló kerül egy osztályba, akkor célszerű a jó értelemben vett versenyszellem kialakítása. Ilyen órákon helye lehet már általános iskolában is a vita módszerének. Ezeknek a tanulóknak a személyiségfejlesztését úgy kell alakítanunk, hogy az osztály pozitív magjává váljanak, teljesítményük jó példa legyen a közösség számára. A pedagógus vezérlő szerepének, diplomáciai érzékének nagy jelentősége van abban, hogy megtalálja a helyes arányt az egységes követelmények elérése érdekében az egyéni képességek, sajátosságok figyelembevételével.

Ilyen sokrétű foglalkoztatás mellett a benne résztvevők is differenciálódnak: kiválasztódnak azok, akik a legeredményesebben oldják meg a feladatokat, akik az évfolyamonként rendezett házi versenyeken az első három helyezett között szerepelnek. Az utóbbiak közül kerülnek ki azok a tanulók, akik a városi, megyei versenyeken is „dobogón”, illetve annak közelében végeznek.

A négyéves szakköri munka és a külön feladatmegoldás eredményeképpen kialakul egy ún. második vonal is. Ide soroljuk azokat a tanulókat, akik az évek során sokat fejlődtek, eredményesen megbirkóznak matematikai problémákkal, de a megoldáshoz több időre van szükségük, mint a legkiválóbbaknak. Közülük sokukat bátran javasoljuk a gimnáziumokba szakosított osztályokba (matematika, fizika, biológia), mert ott is megállják a helyüket.

– Differenciált foglalkoztatással és kísérleti jelleggel az egyik osztályban heti plusz egy matematikaórán tanulnak a kiválasztott tanulók.

Kísérletként az 1986/87. tanév II. félévétől az akkori 5.b osztály tehetséges (matematikai adottságokkal rendelkező) tanulóival, 8 gyerekkel heti +1 tanítási órában kezdett foglalkozni a tanáruk.

Most hetedikesek, és csak öten maradtak. 2 tehetséges gyerek szüleivel külföldön tartózkodik, 1 pedig nem tudta egyeztetni egyéb elfoglaltságával (nyelv, sport).

Ezek a foglalkozásokon olyan feladatokat kapnak a tanulók, amelyeknek a megoldásához olyan ismeretekre van szükség, melyek ugyan szerepelnek a tananyagban, de nem törzsanyag, ezért nem kaphat olyan hangsúlyt a tanítási órákon, s így a begyakorlásukra sincs idő és lehetőség, hiszen az osztály létszáma 34.

A több ismeret szerzésére minden lehetőséget megragadunk. Régebbi versenyfeladatok közül megoldjuk azokat, amelyek az adott osztály ismeretanyagához illeszkednek, így biztosítjuk a tananyag elmélyülését, alkalmazását. Hiszen csak az az ismeret igazán a sajátunk, amit alkalmazni is tudunk. A feladatsorok megválasztásakor gondosan

ügyelünk arra, hogy sikerélményben is részüket legyen a tanulóknak, de érzékeltetjük azt is, hogy a komolyabb eredmények eléréséhez kitartó munkára, komoly erőfeszítésre van szükségük.

b) A tanítási órán kívül

Az előzőekben már említettük a szakkört mint a kiválasztásnak egyik formáját. Ez azonban a tehetségnevelésnek is műhelye. Az évfolyamonként szervezett szakkörben foglalkoztatjuk a kiválasztott tanulókat meghatározott munkaterv alapján. A tematika összeállításánál arra törekszünk, hogy a kötelező tananyaghoz kapcsolódjon, így lehetőséget adunk annak mélyebb tanulmányozására. Ezzel együtt a kötelező ismeret mélyül, és ezáltal fogékonyabbá válik a tanuló újabb összefüggések meglátására, felfedezésére.

A szakkörön belül – ahol zömmel jó képességű, tehetséges tanulók vannak – új közösség formálódik. Ezáltal a tanuló személyisége is formálódik. Ez a közösség jobban ösztönöz a precíz munkára, kitartásra, önfegyelmre nevel, ugyanakkor segíti a tanulókat a helyes önkritikára, mások munkájának objektív megítélésére.

A tehetségnevelésnek egyik fontos eszköze a különböző – szakkörhöz kapcsolódva vagy azon kívül – feladatmegoldóversenyeken való rendszeres részvétel. Nem említettük még, hogy nem minden – általunk alkalmasnak tartott – tanulót tudunk a szakkörben foglalkoztatni, mert más irányú elfoglaltságuk (nyelvóra, sport, zene) miatt nem tudjuk a szakkör időpontját velük összeegyeztetni. Számukra nagyon fontos lehetőség a külön feladatmegoldás. Őket az évfolyamonként szervezett házi versenyekre is meghívjuk, s nem egy esetben az első három között szerepelnek.

Az iskola keretein kívül

A tehetséges tanulók számára már évek óta szakköröket, tehetségkutató versenyeket rendeznek a gimnáziumok (Radnóti, Ságvári), sőt levelező tagozatuk is van olyan tanulóknak számára, akik nem tudnak a jelzett időben elmenni a gimnáziumba. A mi tanulóink is ezt a formát választják, jelenleg 10–12 tanuló oldja meg a kiküldött feladatokat. A mi feladatunk itt csupán a szervezés. Év végén tehetségkutató versenyre hívják be őket, s természetesen szívesen veszik, ha a pályaválasztásnál abba a gimnáziumba jelentkeznek, amelynek a feladatmegoldó versenyében részt vettek.

III. A tehetségnevelést motiváló tényezők

A tehetségnevelést iskolánkban több tényező is kedvezően befolyásolja. Az általános motiváló tényezők közül – többek között – megemlíthetők a szaktantárgy területén elért teljesítmények. Tapasztalati tények bizonyítják, hogy iskolánk fennállása óta a matematika tantárgynak kiemelkedő szerepe volt a tanulók oktatásában, a tanárjelöltek képzésében, a matematikai képességek fejlesztésében, általában a tehetségek céltudatos és eredményes nevelésében. E körülményre utal az iskolánk történetét feldolgozó munka, amikor megállapítja: „A tantárgy mindenkor jelentőségén, fontosságán túl kedvezően befolyásolta központi szerepét az a tény is, hogy 3 évtizednyi időtartamban olyan matematika szakos igazgatók vezették az iskolát, akik szaktárgyukat, a pedagógia-pszichológia elméletét, gyakorlatát alkotóan művelték: Szenes Adolf, dr. Kratofil Dezső, Kelemen Jánosné”. (3)

Iskolánk eddigi szellemi hagyatéka olyan tényező, amely bennünket serkent a tantárgyunk eredményességének széles körű garantálására, és ezzel együtt a matematikai tehetségekkel való tervszerű törődésre. Tapasztalat szerint e tekintetben a tantárgyat oktatók műhelyszerű munkát végeznek, ahol a szakma szeretete, a tanítványok egyéni

adottsága, képessége iránti érdeklődés, a céltudatos fejlesztés, az egymás munkájának ismerete és segítése a domináló. A műhelymunka, az itt folyó szakmai eszmecsere, vita a közös álláspont kialakítását segítik, mely egyben serkenti a feladatok célszerűbb megvalósítását is. Mindebből egyértelműen kiderül, hogy kiemelt feladatnak tekintjük a matematikai tehetségek korai felismerését, fejlődésének elősegítését. Egyetértünk abban is, hogy a tehetséges tanulóknak felszínre kell hozni azokat az erkölcsi erőket, amelyek őt felmerülő akadályok ellenére is alkotó törekvéseiben megerősítik és serkentik.

A több évtizednyi, ezirányú pedagógiai munkát iskolánk vezetése ösztönzi, segíti. Közös törekszünk a feltételek javítására, az iskola által nyújtott lehetőségtöbblet kihasználására a tehetség időben történő felismerése és azonosítása terén. Lehetőségünk van – a családi neveléstől eltérően – a tanulók teljesítményeinek mérésére, összehasonlítására. Aktív érdeklődést tanúsítunk a tehetség, a tehetséges tanulók iránt, ugyanakkor optimisták vagyunk a nevelhetőség tekintetében, és felelősségtudattal kezeljük a tehetséges fiatalok fejlesztését. Tudunk örülni tanítványaink sikerének, elismerjük akkor is, ha bennünket túlszárnyalnak. Ez egyáltalán nem kis dolog. Tapasztalat szerint iskolánkban elsősorban matematikával foglalkozó szülők gyermekei közül kerültek ki a „szuper-tehetséges” tanulók. Munkánk tökéletesítését motiválják tanítványaink is. Miközben egyre nagyobb teljesítményre ösztönözzük őket; arra készítetnek bennünket, hogy ismereteinkben mindig naprakészek legyünk, viszonyulásunkban pedig nyitottak. Tisztában vagyunk azzal, hogy a gondjainkra bízott gyermekembert, személyes szellemi élet, szabadság illeti meg. Tudjuk azt is, hogy nevelésre, szeretetre, megértésre, gyermekvoltának elismerésére és képességei kifejlesztésére van szüksége, szabadsága pedig vezetést követel. Ebben a folyamatban kell megtalálni, vagy találhatjuk meg egymást. Szükségessé érezzük szerepünket a tehetséges tanulók fejlődésének elősegítésében, akár külön foglalkozás, akár iskolai szakköri foglalkozás, akár szakirodalommal való ellátás, akár pedig valamely megfelelő iskolán kívüli intézménybe történő irányítás formájában valósul meg. A tanítványainkkal kialakított jó, emberi kapcsolat kölcsönösen hat tevékenységünkre. Biztatásunk, elismerésünk, dicséretünk, elmarasztalásunk így legtöbbször talajra talál. Nem mulasztjuk el annak tudatosítását, hogy tehetségígéreteknek vagy tehetségeseknek tartjuk őket. Viszonzásul problémáikkal bátran felkeresnek bennünket, mert tudják, hogy mindig a rendelkezésükre állunk.

Fokozza a tanulók teljesítményét munkájuk rendszeres értékelése, eredményeik erkölcsi elismerése, jutalmazása. Igen hatásosnak bizonyul a versenyeken elért eredmények ünnepélyes iskolai keretek közötti kihirdetése, az iskola igazgatójának elismerése az egész tanulóifjúság és a szülők előtt.

Nagy figyelmet szentelünk a *családdal történő együttműködésnek*. Nevelési és tanítási tervünkhöz feltétlenül meg kell nyerni a szülők segítségét, támogatását, hiszen közvetlen közről és folyamatosan irányítják a gyermek tevékenységét. Tapasztalatunk szerint a családokban megvan a hajlandóság, hogy a tanulóknak segítsenek a szabad idő hasznos eltöltésében. A legtöbb esetben igényként merül fel a családban a gyermek matematikai képességének fejlesztése. Különleges tényező iskolánkban, hogy tanulóinknak nagyobb hányada értelmiségi szülők gyermeke. Többségüket születésüktől fogva meleg, védő, segítő emberi közösség és ösztönző kulturális légkör veszi körül. Képességeiket szüleik már kicsi kortól a tehetség irányába befolyásolják. Vonatkozik ez az intellektuális ösztönzésre és a jellemnevelésre, aminek döntő szerepe van a tehetségevelésben. Fokozott figyelmet fordítunk a fizikai dolgozók tehetséges gyermekeinek korai felismerésére, hogy környezetük hátrányait minél hamarabb behozhassák, alkalmuk legyen adottságaik rendszeres gyakorlására, matematikai képességük kifejlesztésére.

Előfordul, hogy a tanulók speciális képességeinek megítélésében a szülőktől eltérő véleményen vagyunk. A szülő ragaszkodik pl. gyermeke zenei képességének fejlesztéséhez.

téséhez, mert ilyen pályára szánja, s nem érzi fontosnak vagy fontosabbnak a matematikai képességek fejlesztését. Igen kitartó, határozott meggyőző munkával érhető csak el a szülői vélemény megváltoztatása. Nem egy esetben bebizonyosodott, hogy a matematikai nevelés következtében elért eredmények lettek végül is a tanuló pályaelképzeléseinek meghatározói.

Összegezve elmondható: iskolánkban a szülői ráhatás, a pedagógus személyes, gyakran érzelmi serkentése mozgatja a tehetséges tanulókat.

Sajátos motiváló szerepet tölt be a *Szenes-alapítvány*. Már említettük Szenes Adolf matematika szakos tanárt, iskolánk első igazgatóját. Gyermekai, Szenes László és Szenes Erzsébet alapítványt hoztak létre édesapjuk emlékére. A Magyar Nemzeti Banknál elhelyezett összeg évi kamatát használhatjuk fel az „Iskolánk Kiváló Matematikusá”-nak jutalmazására, és évfolyamonként (5–8. osztályos) három kiemelkedő szakköri munkát végző tanuló tanév végi könyvjutalmazására. A jutalmazás célja: a matematika iránti érdeklődés felkeltése, a tanulók ösztönzése matematikai feladatok megoldására. A cím elnyerésére érdemes tanulókat a matematikai munkaközösség javasolja az iskolavezetésnek. Átadása évenként, valamelyik iskolai ünnepélyen történik, amelyre meghívjuk a kitüntetett tanulók szüleit.

IV. Néhány szó eredményeinkről

Vannak ún. látványos eredményeink: évek óta az iskolán kívüli matematikaversenyeken 2–3 tanulónk az első tíz között szerepel, legtöbbször a dobogón is végeznek. Ez elsősorban a tanulónak nagy elismerés, de munkaközösségünk jó munkájának jutalma, érdeme is. Megmérettetés ez számunkra, munkánk értékelése is, hiszen idegen környezetben, mások által összeállított feladatokon mérhetjük le tanítványaink tudását, tehetségét, s nem utolsósorban arról is képet kapunk, mennyiben sikerült a tehetséges tanulókat helyesen kiválasztani, kiművelni.

A nem látványos eredményekhez soroljuk a fent említett, általunk második vonalnak nevezett tanulók sikereit. Ők nem jutnak el a versenyre, vagy nem kerülnek az első három helyezett közé, de szívesen dolgoznak; lassabban jutnak célba, versenyt nem nyernek, de hosszú távon ők is – és a társadalom is – nyernek. A velük való foglalkozás legtöbbször azt eredményezi, hogy a pályaválasztásnál a matematikával összefüggő tagozatra jelentkeznek. Szívesen támogatjuk őket, mert tudjuk, hogy megállják a helyüket. Lehet, hogy nem lesznek kutatók, feltalálók, de lehet belőlük munkájukat jól végző, kitartóan dolgozó mérnökök vagy más műszaki értelmiséghez tartozó felnőttek.

FONTOS! FONTOS! FONTOS!

Kedves Előfizetőink megértésében bízva kívánjuk bejelenteni, hogy a növekvő nyomdai és postai költségek következtében kénytelenek vagyunk *egy-egy számunk árát 10 Ft-tal emelni*. Reméljük azonban, hogy ez a szerény ár-emelés nem lesz majd akadálya annak, hogy *továbbra is töretlen támogatói, olvasói és előfizetői maradjanak lapunknak*. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy *az 1993. évi előfizetési díjat (200 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék*: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük. Azt is hálás köszönettel vennénk, ha *Iskolaigazgatóink és Tanárkollégáink folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása érdekében újabb előfizetéseket is szorgalmaznának*.

Dr. Dobcsányi Ferenc, a Módszertani Közlemények főszerkesztője

Lehet-e szeretni a nyelvtant?

Sok tényezőtől függ egy tanítási óra sikere. Meghatározó a tantárgy jellege, valamint fontos az osztály összetétele is. Azért éppen e kettőt emeltem ki, mert a következőkben ezek középpontba állításával szeretném megosztani tapasztalataimat az olvasóval.

A 10-14 éves gyerekek számára a világ megismerését, értelmezését konkrét tapasztalataik könnyítik meg. Épp ezért többségük körében a környezetismeret, a földrajz, a biológia a legkedveltebb tantárgy. A „népszerűségi listán” igencsak az utolsók között van az anyanyelv. E mostoha sorson próbálnak javítani a különböző alternatív anyanyelvtanítási módszerek.

Még szegedi főiskolásként ismerkedtem meg – s próbáltam ki tanítási gyakorlataim során a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. Számú Gyakorló Iskolájában – egy olyan anyanyelvtanítási módszerrel, mely nemcsak számomra, a pedagógus számára, hanem a tanulók számára is élvezetes volt. Ezenkívül tapasztaltam azt is, hogy sokkal magasabb szintű a gyerekek tudása az azonos korosztálybeli, de hagyományos módszerrel nyelvtant tanulókhoz képest. Ezt az eredményességet elsősorban azért tartottam természetesnek, mert a főiskola gyakorlóiskolájában – úgymond – válogatott gyerekanyag jár, velük könnyebb dolgozni, eredményt produkálni.

A főiskola után Orosházára az V. Sz. Általános Iskolába kerültem, itt tanítok. Ez az intézmény a város külterületén, a központtól 6 km-re elhelyezkedő Rákóczi-telepen található. E városrész gyermekei több szempontból is hátrányos helyzetűek. Nemcsak egy átlag városi gyerekhez, hanem a többi orosházi tanulóhoz képest is. Vázlatpontokban felsorolom a tényeket:

- Egykor – kb. fél évszázada – a település legszegényebb emberei e vidéken éltek. Ennek az ún. „betyárproletár” (Féja Géza kifejezése) rétegnek a leszármazottai járnak ide az iskolába. A múlt nyomai ma is érezhetők az itteni családok anyagi körülményein.

- Mivel a falu messze esik a központtól, ezeknek a gyerekeknek nehezebben hozzáférhető a mozi, a könyvtár stb., mint a nagy, városi iskolák tanulói számára.

- A tanulók iskolához való kötődését minden bizonnyal gyengíti, hogy a nyolc év folyamán különböző tagiskolákba járnak.

- Nincs helyben munkahely, így a szülők messze járnak dolgozni, többen három műszakban. Korán indulnak el otthonról, későn érnek haza. Kevés idő jut arra, hogy együtt legyen a család. A gyerekek könnyen „elkallódnak” ilyen körülmények között.

- Az iskola tantestületének összetétele szinte tanévenként változik.

- Ingerszegény környezet, a szülők iskolai végzettsége általában 8 általános. Érett-ségizett, pláne diplomás szülő alig akad.

Ilyen körülmények között élő gyermekeknek tanítok magyar nyelvet és irodalmat. A fent említett okokból érthető, hogy félve kezdtem el az anyanyelv tanítását 1991 szeptemberében az 5. osztályban a Szegeden kipróbált módszer szerint. Aggodalmamat fokozta, hogy 4. osztály év végén az osztályban egyik gyereknek sem volt ötös osztályzata nyelvtanból.

Azóta a félelem elmúlt. Az én tanítványaim számára is élményszerűek a nyelv-tanórák, s a felmérések, témazárók, egyéb számonkérő dolgozatok eredményének átlaga magasabb szintű a többi osztályokénál.

A következőkben nagyon röviden szeretném bemutatni a módszer lényegét abból a szempontból vizsgálva, hogy miben más a hagyományos módszerhez képest.

A még érvényben levő tantervben is célkitűzés, hogy 8. osztályban év végére a 14 éves gyerek a nyelvet rendszerként szemlélje. Mindezt úgy érnénk el a tanítási folyamat során, hogy a felső tagozat négy évfolyamán vizsgáljuk az egyes nyelvi egységek tulajdonságait. A tapasztalatok szerint az eredmény az, hogy tanítványaink fejében csak káosz alakul ki, s még kevésbé használják helyesen anyanyelvünket, mint 4. osztályos korukban.

Annak érdekében, hogy a rendszerszemlélet kialakuljon a gyerekekben, 5. osztályban a tanév elején megismertetjük velük nagy vonalakban a következő modellt:

MIRŐL TANULUNK A MAGYAR NYELV ÓRÁIN?

Beszéd

Nyelv

szövegegész

bekezdés

mondattömb

megnyilatkozás

mondat

mondatrészek

morféma

fonéma

Az elkövetkezendő négy évben mindig innen emeljük ki az egységeket, s vizsgáljuk őket. Elsősorban azt értetjük meg a tanulókkal, hogy miért is van a nyelvre szükség – funkcióját vizsgáljuk –, majd részletezzük azt, hogyan viselkednek az egységek megnyilatkozásba, szövegbe épülve. A gyakorlás során megértik, mennyire fontos a helyes nyelvhasználat.

Az anyanyelvtanítás célja a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőkészségének fejlesztése. Ennek érdekében minden órán szövegegésszel foglalkozunk, szövegből kiemelve vizsgáljuk az aktuális egységet, illetve szöveget alkotunk.

Röviden, leegyszerűsítve ennyit a módszer elméletéről.

Az írásom további részében beszámolok a tapasztalataimról: milyen eredménnyel valósítható meg egy olyan tanulóközösségben e módszer alapján az anyanyelvtanítás, ahol a többség nyelvileg is hátrányos helyzetű. Utóbbin azt értem, hogy a gyerekek nagy része olyan környezetben nőtt fel, s él most is, ahol a szülők sem fordítanak gondot a helyes, szabatos kifejezőmódra.

Az ötödikeseim létszáma 26 fő, ebből 6 gyerek túlkoros: 12,13, 14 éves. Kitűnő tanuló az osztályban nincs. Valamennyi tantárgyat figyelembe véve a csoport osztályzatainak átlaga a 3,00 alatt marad. Tehát összességében gyenge közepes képességű osztályról van szó.

A tanév első hónapjában a bevezető téma – Mit tanulunk a magyar nyelv óráin? – tárgyalásakor valamennyi óra határtalan örömet okozott a számomra, mivel minden tökéletesen úgy sikerült, ahogyan azt előtte elterveztem. Valamennyi kérdésemre szó szerint azt a választ kaptam a gyerekektől, amit vártam. Eleinte csak két tanuló jeleskedett a válaszadással, a többiek nem mertek vagy nem tudtak hozzászólni. Azóta az

órai aktivitásuk javult, el merik mondani a véleményüket, a gondolataikat az aktuális témával kapcsolatban. Én is optimista vagyok valamennyi óránk előtt. Tudom, hogy a konkrét példán bemutatta tanítványaim felismerik a nyelvi egységek tulajdonságait, s nem nekem kell ezeket közölni.

Mivel rendkívül rövid idő – fél év – telt el azóta, hogy együtt dolgozom ezzel az osztállyal, így csak részeredményeket közölhetek. Az 1. téma utáni dolgozat írásakor – a nagyon jó szóbeli teljesítményük alapján – már bíztam abban, hogy ők nem a többi osztályban sajnálatosan szokásos 2,5 körüli átlagot fogják teljesíteni, hanem ennél jobbat. (Valamennyi más osztályban is én tanítom szeptember óta hagyományos módszerrel a magyar nyelvtant, ezért ismerem úgy az eredményeket.)

Ahhoz képest, hogy milyen a képességük, kitűnően vették az 1. témazáró képezte akadályt. 8-an ötösrre, 5-en négyesre, 4-en hármasra, szintén 4-en kettesre, s ugyancsak 4-en elégtelenre írták meg. Utóbbinak nem örültem, de valójában számítottam rá. Az átlag 3,36.

A napokban fejeztük be „A morféma H+J kapcsolata szerinti csoportosítása” című témát. Természetesen írtunk ebből is dolgozatot. Ez még nem témazáró, mivel a következő két résztémazáróval együtt még egyszer számonkérem a jelentéstant. A dolgozat eredménye a következő lett. 22-en írták meg. Ebből 11-en (50%) írták meg ötösrre, négyesre, 8 hármas, 2 kettes, 1 elégtelen született. Az átlag 3,45.

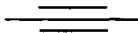
A fenti adatszerű méréseken túl egyéb eredményekről is beszámolhatok. A tanítási cél a gyerekek szóbeli és írásbeli kifejezőképességének fejlesztése. A csoport szóbeli kifejezőképességével nagyon meg vagyok elégedve az osztályban tanító kollégákkal együtt. Az e téren mutatkozó fejlődést a 4. osztályban velük foglalkozó tanítónő is igazolta az óralátogatása utáni megbeszéléskor.

Tanulóim jól szerkesztett mondatokkal válaszolnak a kérdésekre, érthetően beszélnek, és nem motyognak az orruk alatt. Értelmesen, szabatosan, logikusan felépítve fejezik ki gondolataikat. Kulturáltan vitáznak egymással, akár velem is, ha bizonyos kérdésekben nem értenek egyet.

Az írásbeli kifejezőképességük hagy még kívánnivalót maga után. Egyrészt a helyesírásuk gyenge, másrészt sokkal nehezebben fogalmaznak írásban, mint szóban. Ha utóbbi ugyanolyan színvonalú lenne, mint a beszédképességük, valamennyi írásbeli számonkérés számszerű átlaga jó néhány tizeddel javulna. Az írásban közepesre teljesítők között nagyon sokan vannak, akik szóban a legkiemelkedőbb teljesítményű, megnyilatkozásaikkal a tanítási órákat leginkább előremozdító tanulók. Akik viszont írásban is kiemelkedően teljesítenek, szóban is ugyanezt a színvonalat hozzák.

Feladatom tehát a továbbiakban az írásbeli gyakorlatok előnyben részesítése az óráimon. Szeretném, ha e téren javulást tapasztalnék, s azonos színvonalon mozogna a tanév végére tanulóim kétféle megnyilatkozása.

Az eredmények között a legfontosabbnak azt tartom, hogy az osztályomban szinte minden gyerek kedvenc tantárgya a nyelvtan. Ennél örömtelibb dolgot egyetlen pedagógus sem kívánhat magának.



Weöres Sándor: Olvadás című versének elemzése

A látható tagolás szövegszervező ereje

1. Csipp,
csepp,
3. egy csepp
öt csepp
meg tíz:
- — — — —
6. Olvad a jégcsap, [1.]
Csepereg a víz. [2.] ||1.||

A költemény címe, *Olvadás*, elvont, történésfogalmat sűrítő köznév, a vers téma-szava, mely utalás a versbeni történésre, de egyben összegzése is annak. Az *olvadás* apró részmozzanatokból összeálló folyamat. Ezt az elaprózódottságot érzékeltetik a vers tartalmi és formai jegyei. A ritmus közvetlenül vesz részt az ábrázolásban.

A szótagszámában verssoronként gyarapodó kis vers egyetlen mondategész. Érdekes az első mondategység belső tagolása. A gyarapodó felsorolás „látható” szerkezeti tagolását záró kettőspont egy megállapítást, mint következményes folyamatot vezet be: *olvad a jégcsap*. A második mondategység tartalmilag, szerkezetileg folytatása, illetve következménye az előzőnek. A két tagmondat között mellérendelő következtető viszony van: *Olvad a jégcsap* → *Csepereg a víz*. A kiemelt két tagmondat egyben a vers egészének teljes értékű információ hordozója, az ábrázoló funkció tényleges valóság-tartalma. Az *olvadás*: az *olvad* és *csepereg* időben egymást követő történésmozzanatainak összegzője. Ezt a tartalmi vonatkozást erősíti a *jégcsap* → *víz* = *jégcsapból víz* egymásra következése nyomán asszociálható állapotváltozás.

Mindaz, ami a két mondategység előtt hangzik el a témával, a nyelvi eszközökkel való leleményes játék. A költő egyszerre épít a hangzásra – ezt a ritmika által szervezett hangutánzás szolgálja –, a képszerűségre s az értelem síjkára is.

A költeményt indító *csipp* hangulatteremtő nyelvi eszköz, hiszen az *i* magas magánhangzó, vidám hatást kelt: az *i* kisebb, fürgébb, kedvesebb, szebb, kevésbé keserű (mint az *u*) (Fónagy 1989, 28). A vers ritmikai rendjét indító hangutánzó hatású játékos alakváltozathoz éppen az *i* „kicsinysége” miatt – az *i* világos hangszíne alapján kis vékony tárgyak, jelenségek festésére alkalmas (Fónagy uo.) – a *„kicsiny, piciny, parányi”* mennyiséget jelölő fogalmat társíthatjuk. Bár a *csipp* önálló jelentéssel nem bír, mégis hangalakja alapján a *„nagyon vékony csepp”* értelmében indítja a cseppek egyre „vaskosabbá” válásával a meginduló *olvadást*, az egyre gyorsuló csepegést. A *csepereg* szaporasága már a csorgást idézi. A látható tagolásban ez a kiépülés így érzékeltethető, a szótagszám gyarapodását is jelölve:

- Csipp .
csepp, .
— — — — —
egy csepp . .
— — — — —
öt csepp . . .
— — — — —

meg tíz: ○ ○

— — — — —

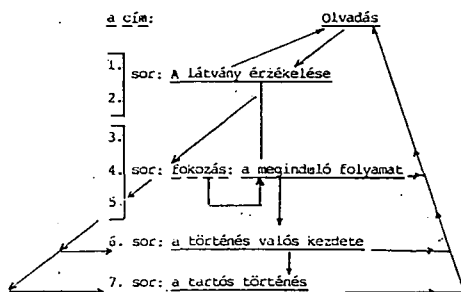
Olvad a jégcsap, ○ ○ ○ ○

Csepereg a víz. ~~~~~

A látvány érzékelése, emotív visszaadása valósul meg a grammatikailag teljességre törekvő verssor-építkezésben, amelyben hol a hangos elem, hol a mozgáselem, vagy a kettő együttesen jeleníti meg a látványt. A ritmikailag arányos verssor-tagolás, a hangzás tökéletes harmóniája a *csipp-csepp* alakváltozatot teremti, amely az *olvadás* első momentumaként a látvány örömteli konstatálása. Az *olvadás* jelentései – 1. *valami olvad*, 2. *a fagyot követő enyhe idő* – közül a második szemantikailag is alátámasztja a tavasz első jeleit érzékelő *ni! ni!*-féle rácsodálkozást. Ezt az emotív tartalmat – mint lehetőséget – hordozza az arányos tagolású *csipp-csepp*. A *csepp* az említett összefüggésben még nem mennyiséget jelöl, ezt bizonyítja a következő *egy csepp* mennyiség jelzős szerkezet. A konstatált látvány a fokozás révén meginduló folyamat lesz: *egy csepp* → *öt csepp* → *meg tíz*. A *csepp* háromszori előfordulása erősítő, fokozó hatású, hiszen számuk nő: *egy* – *öt* – *tíz*. A *tíz* ritmikai „kiugratása” jelzi, hogy a *tíz* már további fokozást nem igénylő mennyiség. Sőt ez a mennyiségfogalom itt önmagában áll, jelezve ezzel, hogy megindult a folyamat, az *olvadás*. Úgy hangzik a vers, úgy épül a ritmusa, hogy az akusztikai és vizuális síkot egyszerre képes mozgásban tartani. A meginduló olvadás a cseppenként cseppegő ereszek képét villantja fel. A cseppek ütemes csöpögését érzékelhetjük akusztikailag.

A címbeli *olvadás* statikus fogalom. Ehhez képest az *olvad* dinamikus igei történet: „szilárd anyag cseppfolyóssá alakul”. Az *olvad* alanytalan mondatként fordul elő a köznapi közlésben. A versbeni mondategységben alanya a *jégcsap*, amely a versegész tartalmi („a fagyot követő enyhe idő” vonatkozást erősítve), hangulati („ereszalja képe”) és ritmikai (szótagszám-gyarapítás) egységébe többszörös relációja révén harmonikusan illeszkedik: *Olvad a jégcsap* → *Csepereg a víz*. A *csepereg*: a *csepeg* gyakorító igeképzős változata, amely önmagában a „gyakori vagy állandó cseppegés” kifejezője. A cseppegés versritmus által is fokozott szaporaságát a versmondat alanya: *a víz*: a *jégcsap* → *víz* átváltozást jelölve fokozza még tovább. A *Csepereg a víz* mondategység a gyorsuló cseppegést intenzitásában növeli: a „folyamatos csörgés”, vagyis az *olvadás* megindulásával.

A versbeni folyamatot sematikusan áttekintve (a nyílak a tartalmi összefüggés-viszonyok jelölői):



A tartalmi összegzés alapján: a cím által megszervezett folyamatosan egymásra épülő, előremutató kifejtésre, valamint tartalmi előre- és visszautalások hálózatára épül a kompozíció.

A verskompozíció szerves részei (a látvány és hangzás részeiként) a költői hatással kezelt hangok is. A *cs* hatszori előfordulása a hétszoros versben e hang nem öncélú

dominanciáját jelzi, hiszen nemcsak a *cs* előfordulása, de verssori helye is szabályos-
ságot mutat. A versindító alliterációként megalapozza a hangulati hatást *csípp*, / *csepp*.
A harmadik és a negyedik összecsengés egyben a tördelt verssorok teljes tiszta rímei
a *csepp* / *csepp*, a 6. sorban a *jégcsap* szóbelseji-, s az utolsó sorban *csepereg* soreleji elő-
fordulása a *cs*.

A tiszta hangzás, a ritmus, a játékos formai megoldások az érzelem, a hangulat,
a jelentés síkján együttesen építik a címbeili témaszóban megnevezett fogalom kibon-
tását, az ábrázolás logikai rendjét, a poétikai funkcióval együtt a versben fellelhető
emotív és referenciális üzenetet. Az elemzett vers címe az a centrum, amelybe összponto-
sul a vers formai, gondolati, érzelmi, hangulati szférája.

IRODALOMJEGYZÉK

Fónagy Iván: A költői nyelv hangtanából. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989.

Székelyné Kovács Erzsébet: Nyelvészeti indítatású verselemzések. A BGYTKF Tudományos Közleményei,
12/A. Nyíregyháza, 1990.

LASKAI KÁROLYNÉ

Tiszavasvári

Az eredményes személyiségfejlesztésért a természettudományos tantárgyak körében

Eredményes személyiségfejlesztés megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen.
A motiváció szükséges feltétele, hogy a tanulók elegendő sikerélményhez jussanak.

A jelenlegi iskolarendszerben folyamatos személyiségfejlesztést – mindenkinek
megfelelő motiválással – csak állandó differenciált foglalkoztatással lehetne megvaló-
sítani. Annak ellenére, hogy ezt a jelenlegi oktatási szerkezetben nem lehet maradék-
tanulni elérni, munkaközösségünk keresi a lehetőségeket.

Több lehetőséggel próbálkozunk, s tapasztalataink szerint nem eredménytelenül.

A tanítási órákon megvalósítható személyiségfejlesztésről, annak lehetőségeiről
sokan, sok helyen nyilvánítottak már véleményt. Én a tanórán kívüli tevékenységről
szeretnék néhány gondolatot ismertetni.

Programjainkat két periódusban kívánjuk megvalósítani, illetve valósítjuk meg.

1. Az 1991/92-es tanévre a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet
Hírmondó c. lapjában az egész megyénkre kiterjedő, ötfordulós, levelezős versenyt
hirdettünk. Hivatkozás a MPI 3. sz. Hírmondó 4. o.).

A kiírt határidőig a megye számos iskolájából küldték el jelentkezésüket az érde-
klődő tanulók. Összetételüket a következőkben mutatom be:

	5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.	Összesen
Matematika	52 fő	54 fő	50 fő	88 fő	240 fő
Fizika		68 fő	60 fő	52 fő	180 fő
Kémia			70 fő	75 fő	145 fő
					665 fő

Minden forduló után a beérkező feladatlapokat értékeljük, és a következő feladatsorral

együtt postázzuk az előző helyes megoldást. Így lehetőség nyílik az elemző, önértékelő tevékenységre.

A verseny zárásaként iskolánkban rendezzük a döntőt, melyre tantárgyanként az a 20–20 tanuló jut be, aki a fordulók során a legtöbb pontot gyűjtötte össze.

Természetesen gondoltunk a verseny díjazására is. A verseny díja tantárgyanként és évfolyamonként: ingyenes részvételi lehetőség a nyári intenzív képességfejlesztő táborunkban. Lehetőségeinkhez képest további elismerésekben is gondolkodunk.

A feladatlapok olyan problémák megoldását igénylik a tanulóktól, amelyek jobban igénybe veszik képességeiket, akaraterejüket, kitartásukat. E formában a tanulók jobban „dolgoztathatók”, mint a megszokott, hagyományos osztálykeretben.

2. Programunk másik szakasza a nyári képességfejlesztő tábor.

Erre a periódusra úgy állítottuk össze a tematikát, hogy még személyreszólóbb legyen, mint a levelezés:

- A foglalkozásokat kiscsoportokban (8–10 fő) tartjuk.
- Érdekes, élményszerű, a tankönyvben nem szereplő kísérleteket végezhetnek.
- A számítással megoldandó feladatokat a gyakorlati életből vesszük.
- Egy-egy törvényszerűség megfigyeléséhez különböző feladatok, kísérletek, megfigyelések útján juthatnak el.

A felsorolt tevékenységekhez, lehetőségekhez bizonyoságul álljon itt a nyári tábor egy napjának programja:

Délclőtt 8,00–12,00-ig MÉRÉSI GYAKORLATOK

1. Mennyi hő szabadul fel 1 g méz oltásakor?

- a) Tölts a főzőpohárba 100 g vizet, és mérd meg a hőmérsékletét!
- b) Dobj a vízbe 10 g égetett meszet! A hőmérővel addig kevergesd, amíg a tejhez hasonló folyadékot nem kapsz, és amíg a folyadék hőmérséklete emelkedik!
- c) *Számold!*
 - 100 g víz hőmérséklete emelkedett..... °C-kal
 - 1 g víz hőmérsékletét 1 °C-kal J emeli
 - 100 g víz hőmérsékletét 1 °C-kal J emeli
 - 100 g víz hőmérsékletét ... °C-kal J emeli

Tebát:

- 10 g méz oltása közben J hőmennyiség keletkezett
- 1 g méz oltásakor J hőmennyiség keletkezett.

2. Mennyi hő olvaszt meg 1 kg 0 °C-os jeget?

Méréssel ezt is megtudhatod! Ha ugyanis a főzőpohár vizébe jeget dobsz, a meleg víz hőt ad át; megolvasztja a jeget. Sőt a megolvadt jeget – a 0 °C-os vizet – fel is melegíti. Ehhez azonban elegendő mennyiségű meleg víz kell, mert előfordulhat, hogy a jég még nem olvadt el, és a melegvíz lehűlt 0 °C-ra.

a) *Mérés:*

- A főzőpohár tömege üresen kg
- A főzőpohár melegvízzel kg
- A víz hőmérséklete °C
- A főzőpohár tömege jéggel kg
- A víz tömege kg
- A jég tömege kg
- A keverék hőmérséklete olvadás után °C
- A víz hőmérsékletének csökkenése °C
- A jég hőmérsékletének emelkedése °C

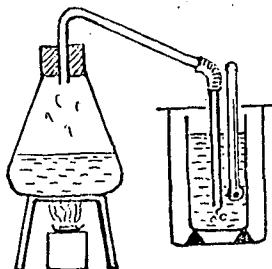
b) Számítás:

A vízzé vált jég °C-kal melegedett kg víz (melegvíz) °C-ra
 hűlt, leadott kJ energiát. Ezt felvette a jég olvadásakor és melegedésekor. Ebből
kg megolvadt jég °C-kal emelkedett, felvett kJ energiát.
 Olvadásra szükség volt tehát kJ energiára.
 g 0 °C-os jég olvadásához kJ energia kell.
 1 g 0 °C-os jég olvadásához kJ energia kell.
 1000 g 0 °C-os jég olvadásához kJ energia kell.

3. Mennyi hő szabadul fel 1 kg 100 °C-os gőz lecsapódása közben?

A gőzt kaloriméter vizébe csapatjuk le, és a víz hőmérsékletváltozásából következtethetünk a kívánt adatra.

A kísérletet a következő ábra alapján készítsd elő!



a) Mérés:

A kaloriméter tömege üresen kg
 A kaloriméter tömege vízzel kg
 A kaloriméter tömege gőzzel kg
 A gőz tömege kg
 A hideg víz tömege kg
 A gőz hőmérséklete 100 °C
 A keveredés utáni hőmérséklet °C
 A víz hőmérsékletének emelkedése °C
 A vízzé vált gőz hőmérsékletváltozása °C

b) Számítás:

..... kg víz °C-kal melegedésekor felvett kJ energiát (ezt vízzé
 vált gőz lecsapódásából és lehűléséből kapta). Ebből kg vízzé vált gőz °C-
 kal való lehűlése közben leadott kJ hőmennyiséget. A lecsapódás közben felszabadult
 kJ energia.

13.00–13.30-ig ebéd

13.30–15.00-ig csendespihenő

15.00–17.30-ig Ügyes kezek: palacsinta-fantáziák
 (sütés, kóstolás)

Beszélgetés: szerepjátás, megszemélyesítés
 (beszélgetés Madár János íróval)

Önálló program: bűvárkodás, olvasás, versenyfeladatok megoldása, strand

A délutáni foglalkozások fakultatív jellegűek.

17.30–18.30-ig vacsora

18.30–21.00-ig kívánság szerinti program.

A problémamegoldások során szabad tévedni, szabad kérdezni, egymásnak segíteni, egymás megoldását elemezni, értékelni. Ezzel a módszerrel gyermekeink lehetőséget kapnak alkotó képességük fejlesztésére. Ebben a formában mindenki adhatja tudása legjavát, igényességének megfelelően gyűjthet újabb és újabb ismeretet. Erre az idő-

szakra sikerült olyan ismeretterjesztő szakkönyveket kölcsönözni, melyek nem állnak rendelkezésünkre folyamatosan, vagy nem mindenki juthat hozzá. Korábbi tapasztalataink szerint ezek között a tanulók nagy érdeklődéssel búvárkodnak. Sikerült felkelteni érdeklődésüket a technika, a fizika, a kémia híres felfedezői, kutatói iránt.

Az itt ismertetett program szerint már két alkalommal szerveztünk intenzív képes- ség- és személyiségfejlesztő tábort iskolánk érdeklődő tanulói részére. Elképzelésünk helyességét bizonyítja, hogy a jelentkezők száma növekedett, s már a következőre is készülnek a tanulók.

Reméljük, hogy e széles körű, folyamatos tematikával (amely az iskolában bármikor megtekinthető, Tiszavasvári Kabay János Ének- és Idegen Nyelvtagozatos Általános Iskola) tanulóink megfelelő előképzést kapnak ahhoz, hogy biztonsággal leküzdjék az előttük álló akadályokat. Bízunk benne, megfelelő segítséget és kedvet kapnak az önálló ismeretszerzéshez, az önálló tanuláshoz, mert mi is híven valljuk:

„Hallom és elfelejtem,
Látom és megjegyzem,
CSINÁLOM ÉS MEGÉRTEM!”

IRODALOM

Pethy Endréné: A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó Bp: 1988.

Takács Gábor: Gondolatok, példák a differenciált képességfejlesztéstől. Módszertani Közlemények 1991. 31. évf. 1. szám 21. o.

Hamrák Anna: A differenciálás lehetséges útjai. A Tanító 1988. 8. szám 5–11. o.

Közma Tamás: Esélyegyenlőség vagy elitképzés. Népszabadság 1989. február 4.

DR. H. TÓTH ISTVÁN
Kecskemét

Az „olvasásfejlesztő irodalomtanítás”-program a gyakorlatban

Az 1988–89. tanévtől folyamatosan végezzük több általános iskolában az olvasás- fejlesztő irodalomtanítás előkészítését és gyakorlati megvalósítását. Az intézményekben az olvasásfejlesztő irodalomtanítás fontosságát nemcsak egyes magyartanárok, hanem az iskolavezetők, illetőleg a pedagógusközösségek is felismerték, tenniakarásukhoz könyvtár-pedagógus kollégáik is csatlakoztak.

Programunk elgondolásaihoz fokozatosan kapcsolódtak a szülők. Tudunk róla, hogy eredményesen folyik a házi könyvtárak megteremtése, valamint állományuk, készletük gyarapítása.

Így a pedagóguskollégák tenniakarása – minden érdekelttel együttműködően – hatékonyabbá, eredményesebbé vált. A tankönyv + más könyv típusú olvasókból sok könyvű könyvtárhassználóvá, információfeldolgozó, információértelmező olvasókká válnak növendékeink, s az olvasás számukra – is! – lételem.

Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás megvalósítása kezdeti lépéseinek a kidolgozá- sába bevontuk az érdekelt irodalomtanárokat és a környezetükben dolgozó könyvtár- pedagógus kollégákat is. Az alábbi problémafelvetések indították el a közös gondol- kodást:

1. Hogyan látják feladataikat az olvasásfejlesztő pedagógusok?
2. Az oktatási folyamat az olvasásszokás alakításának menetében.
3. Az 5. osztályosok rendszeres olvasóvá válásának jellemzői felmérések tükrében.
4. Javaslatok a program megvalósítására:

4.1. célkitűzés

4.2. feladat-meghatározás

4.3. technológiák

a tanulók egész személyiségét aktivizáló olvasásfejlesztésre, melyek messze túlmutatnak az elsődlegesen emlékezetbevésést és figyelemkoncentrációt igénylő állásponton, ezáltal kitüntetett szerepet szánunk az önálló tanulási képesség és a permanens önművelési képesség kialakításának és/vagy továbbfejlesztésének.

Az 5. osztály feladata az olvasásfejlesztésben: *alapozó jellegű*. E munka sikerét döntően meghatározza, hogy a pedagógusok, a szülők, a gyermekek:

1. mennyire tudnak szemléletükben igazodni *az olvasás újszerű értelmezéséhez*;
2. mennyire látják az önálló
 - a) olvasmány-/szövegválasztás,
 - b) olvasás – megértés – befogadás,
 - c) önnevelés – önművelés képességének fejlesztésével kapcsolatos feladataikat;
3. mennyire ismerik a megvalósítás lehetőségeit.

A sikeres együttműködés érdekében ezekre a kérdésekre kértem és kaptam bőséges, feltétlenül hasznosítandó információkat:

1. A néma és a hangos olvasás **TECHNIKÁJÁT** eredményesen fejlesztő módszerek.
2. Az értő (szövegértelmező) olvasás **EREDMÉNYESSÉGÉT** elősegítő módszerek.
3. Az olvasásélmények **ÍRÁSBELI** megőrzését biztosító módszerek.
4. A hangulatteremtő **SZÖVEGTOLMÁCSOLÁST** (vers-, prózamondás, felolvasás) javító módszerek.
5. Az eredményes **KÖNYV-, KÖNYVTÁRHASZNÁLATOT** segítő módszerek.
6. Az olvasást **ÉLETSZÜKSÉGLETTÉ** tevő módszerek (a családban, az iskolában, az egyén mindennapjaiban).

Szeretném hangsúlyozni, hogy – kérésemre csak azokat a módszereket, eljárásokat, ötleteket írták le pedagógustársaim, amely megoldások jelentősen segítették eddigi olvasásfejlesztő munkájukat. Ismerkedjünk meg röviden ezekkel!

1. A néma és a hangos olvasás TECHNIKÁJÁT eredményesen fejlesztő módszerek

bemondó olvasás
 bíráló, önelemző felolvasás magno segítségével
 csaliolvasás
 dramatizáló olvasás
 esztétikai szempontú válogató felolvasás
 hangerőváltásos felolvasás
 hangsúlyjelölő olvasás/felolvasás
 hiányos mondatok pótlása olvasás/felolvasás közben
 hibajelölő olvasás
 hibás szöveg javító, helyes olvasása/felolvasása
 hibától hibáig való felolvasás
 illusztráló olvasás/felolvasás
 jel- és szókeresés

lényegkereső olvasás
néma olvasást hangossal váltó/váltakoztató felolvasás
néma staféta
szokatlan betűtípusok olvasása/felolvasása
szünetjelölő olvasás/felolvasás
tempógyorsító felolvasás
válogató olvasás/felolvasás

2. Az értő (szövegértelmező) olvasás EREDMÉNYESSÉGÉT elősegítő módszerek

állásfoglalás az olvasottakkal kapcsolatban:

cselekmény,
szereplők,
helyszínek,
stílusesszók stb.

az el- és/vagy felolvasott szöveg

tömörítő;
részletező;
dramatizáló;
bíráló elmondása, ismertetése

beszámoló különböző szempontok szerint

címadás

cselekményindítás, -folytatás

értelmező válogatás

feleletválasztásos olvasás/felolvasás

hiányos mondatok pótlása olvasás/felolvasás közben

lényegkiemelő olvasás/felolvasás

mondatkiegészítéssel olvasás/felolvasás

némán – szemmel – olvasott szöveg ellentétes jelentésű előadása

rajzos illusztráció

szemelvényválogató olvasás és felolvasás

szóelemző olvasás

szókincsfejlesztéssel olvasás

szövegek tagolása

szövegértelmezés

ünnepi foglalkozás:

helyesejtési verseny,
mesemondás,
verstolmácsolás stb. előkészítése, megrendezése

vita az olvasottakról:

problémafelvetés,
érvelés – indoklás – cáfolás – bizonyítás
állásfoglalás

3. Az olvasmányélmények ÍRÁSBELI megőrzését biztosító módszerek

az értelmi és/vagy érzelmi hatás rögzítése

feleletterv készítése

feljegyzés – jegyzetelés

a jegyzetelés technikájának tanítása

a jegyzeteltek rendezése

a jegyzetanyag bővítése/szűkítése

„Ha a helyében lettem volna...” – én-fogalmazás –

E/1. személyű szöveg szerkesztése

hiányos vázlat

kiegészítése

elemzése

bírálata

műelemzés (műértelmezés) választott szempont(ok) alapján

egyeztetések különbségek

a létrehívó (ihlető) körülmények
az események (cselekmény-csomópontok)
a felépítés
a nyelvezet
a hangneme és a hangulat
a műfaj
a verselés és a rímek

olvasmánynapló vezetése

a mű címe, írója, kiadója, a kiadás ideje
a mű legfontosabb ismérvei: cselekmény, szereplők, szerkezet, nyelvezet stb.
a mű hatása

rejtvénykészítés az olvasottakról

töredékes feljegyzés

kiegészítése
elemzése
bírálata

vázlatszerkesztés

4. A hangulatteremtő SZÖVEGTOLMÁCSOLÁST (vers-, prózamondás, felolvasás) javító módszerek

a helyesejtési versenyek jelrendszerének alkalmazása

a nonverbális nyelvi eszközök, közlésformák

megismertetése
gyakoroltatása
helyes alkalmaztatása
az alkalmazottak értékelése

a tolmácsolt szövegek hatásának elemzése

a tolmácsolás módjának értékelése

dia-, video- stb. képsorhoz kísérőszöveg előadása

dramatikus játékok

felkészítés vers-, prózamondó, felolvasó versenyekre

hangsúlyjelölés és alkalmazása

„Hogyan kérdezzük a kérdést?” – a kérdő mondatok intonálása

irodalmi kirándulás

irodalmi tárlatvezetés sok-sok szépirodalmi szöveg felhasználásával

megemlékezés íróról, költőről

művészi előadások meghallgatása, megtekintése, ezek elemzése

példaadó tanári szövegtolmácsolás

szövegmondás: a közlés – sokféle – szándékának megfelelően

szövegtranszformáció

szünetjelölés és alkalmazása

társas beszédhelyzetekben olvasmányélmények feldolgozása változatos szempontok alapján

„Te hogyan mondanád?” – párbeszéd stb. részletek felolvasása; az olvasottak (a teljesítmény)

értékelése

ünnepi irodalomórák a sokféle szövegtolmácsolás jegyében

5. Az eredményes KÖNYV-, KÖNYVTÁRHASZNÁLATOT segítő módszerek

a katalógus

elméleti ismerete: fajtái, felépítése stb.

gyakorlatban történő felhasználása

a könyvkölcsönzés szokásának gondozása

a könyvtárhazsználat szakkifejezéseinek megtanítása, alkalmaztatása

a könyvtári betűrend alkalmazása

állományrendezés

a rádió és a televízió könyvajánlásainak nyomkövetése

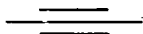
beszámoló szabadon választott olvasmányból
 bibliográfia készítése
 irodalmi totó szerkesztése
 irodalomóra az iskolai stb. könyvtárban
 könyvcímek besorolása
 könyvek ajánlása elolvasásra vagy újraelolvasásra
 könyvek válogatása és rendezése megadott vagy önállóan kiszemelt szempont alapján
 könyvklub működtetése
 olvasósarok az irodalmi faliújságon
 „Olvastam – ajánlom neked is...”
 saját könyvtár kialakítása és/vagy fejlesztése
 szaktantermi könyvtár kialakítása és gondozása
 szótár- és lexikonkezelés

6. Az elolvasást ÉLETSZÜKSÉGLETTÉ tevő módszerek (a családban, az iskolában, az egyén mindemappjaiban)

a házikönyvtár bővítése
 a könyvajándékozási szokás kialakítása
 a könyvkölcsönzés rendszeressé tétele
 a tanulók közötti könyvcserék szokásának fejlesztése
 „Egy ünnep: egy könyv” mozgalom
 író/költő–olvasó találkozó szervezése
 iskolai – irodalmi – kiadvány szerkesztése
 képes-, verseskönyv készítése olvasásra ajánló szándékkal
 Kincskereső kör szervezése, működtetése
 könyvajánlás – gyermek/nevelő:

családnak
 osztálynak
 szülőknek

látogatás a lakóterületen kívüli könyvtárba
 Móra könyvklub szervezése, működtetése
 olvasmányjegyzék készítése
 olvasónapló vezetése
 újság- és folyóiratolvasás, folyóiratszemle



MAJOR BÉLÁNÉ—NAGY ERZSÉBET—RÉVÉSZ LÁSZLÓ
 Debrecen

Emlékműsor Széchenyi István születésének 200. évfordulóján

Azzal a szándékkal adjuk most közre – némi késéssel ugyan – az iskolánkban megrendezett Széchenyi-emlékműsorunk forgatókönyvét, hogy belőle más iskolák is profitáljanak, vagy esetleg ötletet merítsenek egyéb műsorok szerkesztéséhez.

ZENE 1–2 perc után elhalkul, a köszöntő gyerek kilép:

Tisztelt Tanárim, Tanulótársaim!

Évfordulót ünnepelni gyűltünk össze. A magyar történelem egyik legjelentősebb alakjának, Széchenyi István születésének 200. évfordulójára emlékezünk. Arra az emberre, akit nagy ellenfele, Kossuth Lajos, a legnagyobb magyarnak nevezett.

ZENE

1. sz. versmondó (előrelép, a zene elhalkul)

Széchenyi híret, a lángész csodáit,
Ragyogja minden, távol és közel:
Áldozni még jerünk – ah, oly sokáig
Nem értők – Széchenyi szívéhez el.
Nem láttuk, e szív néha mit palástol
Hordván közöny havát és gúny jegét:
Hogy óvni gyöngye csíráit fagyástól
Őrizze életosztó melegét.

Zene felerősödik – majd újra elhalkul.

NARRÁTOR:

Széchenyi István 1791. szeptember 21-én született Bécsben. Apja Széchenyi Ferenc gróf, a Magyar Nemzeti Múzeum megalapítója, anyja a Georgikont létrehozó Festetics György gróf leánya, Julianna.

1808-tól katona, mint főhadnagy vesz részt a győri csatában, majd az ezt követő napóleoni háborúkban.

Nagy tetteket akar véghezvinni, de a katonaságból és vérontásból hamar kiábrándul.

1815-től beutazza Olaszországot, Franciaországot, Angliát, Görögországot és a kisázsiai partokat.

Utazásai során döbben rá hazája elmaradottságára. Magyarul még alig tud. Gondolatait, vívódásait német nyelven jegyzi naplójába.

„SZÉCHENYI I.” (Előrelép a kék selyem zászlóval leterített asztalhoz.)

1818. december 22.

„Szegény kis hazám, elég csúnyácska vagy. Igaz, hogy még nem is ismerlek egészen, de majd megnézek nemsokára, mert hűségesen szeretlek, futóhomokod és felfuvalkodott lakóid ellenére...

Mégis legkedvesebb előttünk az, amivel bírnak, az a levegő a legegészségesebb, amelyben születünk, s melyet mint gyermek magunkba szívunk...

Bejárjuk a világot, megszeretünk mindent, ami utunkba esik, de utoljára mégis visszatérünk a régi hazába, a régi kedveshez.”

A zene felerősödik 1–2 mp-re, majd elhalkul.

1819. május 9.

„Szűk kis haza jutott nekem, s alig van néhány fia, aki kívülről vetett volna egy pillantást abba. Ők még nem is tudják, mennyire hátra vannak, milyen gyengék, milyen műveletlenek. Ezeket a dicsőség templomába bevezetni most még nem lehet, elég, ha saját korlátozott körükben boldogabbak lehetnek, mint voltak mostanáig.

A jövő nemzedék aztán hadd menjen egy lépéssel közelebb a világossághoz. Ebben akarok én eszköz lenni.”

„Mi hát az én rendeltetésem?

Még gyűjtsek tapasztalatokat a világban kóborolva, hogy egykor az elhagyott hazának hasznára legyek?”

Az „I. Széchenyi” visszalép a helyére.

Az asztalt nemzeti színű zászlóval terítik át. (Mindezt a köszöntő gyerek végzi.) A zene erősödik, majd a színpadkép változása után elhalkul.

Előrelép a „II. Széchenyi” és a 2. sz. versmondó lány.

2. sz. versmondó: 6., 7., 8., 9., 10. vsz.

Megrontva bűnöd és a régi átok,

Beteg valál, s nem érzéd, oh magyar;

Nép, a hazában nem volt már hazátok:

Sírt még hogy adna, állt az ős ugar.

S mint lepke a fényt elkábulva issza;

Úgy lőn nekünk a romlás – élvezet;

Egy-két kebel fáj még a múltba vissza:

Nem volt remény már, csak emlékezet.

De, mely a népek álmait virasztja;
Elhagyni a szelíd ég nem kívánt;
Széchenyit küldő végtelen malasztja
E holttembe érző szív gyanánt,
Hogy lenne élet-ösztön a halónak,
Bénult idegre zsongító hatás,
Reménye a remény nélkül valónak:
Önértzet, öntudat, feltámadás.

Midőn magát ez nem tudá szeretni,
Ő megszerette pusztuló fáját.
Oh, nemzetem, ha fognád elfeledni,
Hogyan viselte súlyos nyavalyád?
És mennyi harcot küzde önmagával?
Hány izgatott, álmatlan éjjelen?
Míg bátorító Macbeth-jóslatával
Kimondá: „A magyar lesz” – hogy legyen!

Bizton, ezer bajunk közt, megtalálta
Azt, ami fő, s mindent befoglaló:
„Elvész az én népem elvész – kiálta –
Mivelhogy tudomány nélkül való.”
S míg kette a bölcs, hátrált a tevékeny,
Bújt az önérték, fitymált a negéd:
Ő megjelenve, mint új fény az égen,
Felgyújtá az oltár szövétnekét.

És ég az oltár. Ím, körébe gyűltünk,
Szétszórt bolygók a vész idején.
Máris tűznél szent lángra hevültünk,
Fénye világol sorsunk ösvényén,
Oh, rakjuk e tüzet, hogy estve nála
Enyhet találjon áldó magzatunk!
Ez lesz a méltó, a valódi hála,
Mit a nagy Jótévőnek adhatunk.

„II. Széchenyi”:

„Bensőm minden nappal nyugodtabbá válik. Végre világosan látom hivatásomat. Eszméim, terveim hullámzása örökre megszűnik, egész életem biztos, szilárd, határozott irányba fordul...”

Az a szerep, amelyet vállalok, minden nappal nehezebb lesz. Érzem, hogy gyűlölni fognak engem, hogy hamis testvérenek fognak tartani, mert meg kell támadnom honfitársaim önhiúságát, és ezt soha nem bocsátják meg.

De mindaz, amibe belefogok, fejlődni fog.

Minden mag, amit elvetek, ki fog kelni, fáim virágozni fognak, s gyümölcsöt fognak teremni.”

1832. június 26.

„Szorgalmasan és önértzettel dolgozom, ha lenyesik szárnyaimat, gyalogolni fogok, ha levágják lábaimat, a kezemen járok, s ha ezeket is kiszakítják, hason csúszom – csak használhassak.”

NARRÁTOR:

1825. országgyűlés: javaslat a Magyar Tudományos Akadémia megalapítására.

- 1825. az első Lótenyésztő Egyesület
- 1827. Nemzeti Kaszinó
- dunai gőzhajózás
- Kereskedelmi Bank
- Lánchíd
- a Duna és a Tisza szabályozása
- bortermelés, selyemhernyótenyésztés

Könyvek: Lovakrúl, Hitel, Stádium, Világ, Kelet népe.

- Az 1848-as forradalmi hullám megrémíti, mégis örömmel és lelkesedéssel fogadja a március 15-i pesti forradalom győzelmét.

ZENE – erősödik – elhalkul.

Pozsony 1848. március 17. este

„Barátom, csudákat éltünk!
Nemzeti sorsunk hajszálon függött.
Az első felvonás gyönyörűen sikerült!
Én teli vagyok a legszebb reményekkel.
...Mi engem illet... én Batthyányt és
Kossuthot a legőszintebben fogom szolgálni!
Az én politikám biztos volt, de lassú.
Kossuth egy kártyára tett mindent, és
legalább idáig annyit nyert a hazának, mint
amennyit az én politikám tén húsz év alatt
nem bírhatott volna elő állítani!
...én azt hiszem, lesz még a magyarbul
valami – s pedig sok!”

A „II. Széchenyi” visszalép a helyére.

(Színpadkép változik: Fekete színű zászlóval terítik át az asztalt, melyre 1 szál fehér gyertyát helyeznek gyertyatartóiban.)

Ezután előrelép a „III. Széchenyi”.

NARRÁTOR:

Közeledik a magyar tragédia borzasztó fináléja.

Széchenyi hivatalos a Lánchíd utolsó tartóláncának felszerelésére. Magával vitte két fiát is. Hadd lássák a gyerekek a ritka eseményt. Magyarország első hídjának utolsó láncát, a tizenkettediket hogyan akasztják a pillér csúcsához.

Baljós reccsenés ijesztette meg az éljenzésre készülő nézősereget. S még meg sem értették, mi történt, amikor az iszonyú vastömeg visszazuhan a hajóhídra.

A szerencsétlenül jártak közt úszott ő is a vízben. Az összeomlás bábeli képe egy villanásnyi időre teljesen megbénította, magatehetetlenül sodródott a hullámokkal, de életöszönre felülkerekedett, s a budai parthoz úszott.

Igen, a 12. tartólánc lezuhanása az egész nemzet jövőjét vetíti elő: így fog ez történni az országgal is. Magyarország visszacsúsz a barbárságba, mint a birodalom levert gyarmata.

„III. SZÉCHENYI”

Július 26.

„Megmentésünk lehetetlen! Sajnos, nagyon világosan látom. A magyarokat ki fogják irtani...”

Augusztus 1.

A híd romként fog állni.

A mi állapotunk utolsó kapkodása egy haldoklónak!

Augusztus 3.

Sehol egy fénysugár a jövőmben.

Mi magyarok oda vagyunk.

Augusztus 4.

Lelkiismeretfurdalások egész éjjel.

Volt valami mellékes cél, amely vezette politikai pályafutásomat? Soha! Lázítottam? Tápláltam csak egyszer is becsutelt gondolatot a mi dinasztánk vagy más ellen? Soha!

A lelkiismeretem ebből a szempontból egészen tiszta...

A híd egy rom. Angliából semmi sem jön meg, vagy legalábbis nem idejében. A hidat be fogják fejezni, de nem most, és nem én mint magyar.

Talán jobb lett volna, ha sohasem születtem volna, vagy ha semmibe sem fogtam volna! Isten bocsásson meg nekem!

Augusztus 18.

Kossuth sereget akar teremteni... Csak rend legyen!

Ilyen nagyszerű zűrzavart, mint amelyet Kossuth robbant ránk, még sohasem láttam a történelem.

Tönkre fogunk menni, az ellenséges elemek körülvésnek minket mint a skorpiókat.

Augusztus 25.

Igen, világos előttem: legfőképp engem terhel a felelősség azért az általános nyomorúságért, ami Ausztriát és különösen Magyarországot sújtani fogja!

Szeptember 4.

Kossuthhoz megyek konferenciára.

Elhatároztam, itt élni, itt halni!

Soha még ember nem hozott több zűrzavart a világba, mint én!

Isten légy irgalmas hozzám!

NARRÁTOR:

1848. szeptember 5.

Pilisvörösvárnál jár már a hintó, amikor a gróf kijelenti doktorának, hogy nem megy tovább egy tapodtat sem, s visszatér Pestre, mert nem hagyhatja el minisztertársait.

Az orvos nem akarja engedni, erre kiugrik a hintóból, s a szántóföldeken át a fővárosba rohan. Alig tudja utolérni.

De nem nyugszik meg. Esztergomba érve agyon akarja lőni magát, inasa csavarja ki kezéből a fegyvert.

Ezután felszalad a kikötő hídjára, s a vízbe veti magát, de egy teherhajó matrózai kimentik. Orvosa ezért jobbnak látja nem Cenkre vinni, hanem Döblingbe... az elmegyógyintézetbe.

Megkötözve, mint egy rabot.

Hogy Széchenyi István elméje és idegrendszere nem bírja tovább, annak az is az oka, hogy a végveszélybe sodort hazáért kell győtrődnie.

Szakadatlanul vádolja magát, hogy ő a felelős a kitört lázadásért és az azt követő leszámolásért. És ír, ír, mint egy megszállott. Töredékek, vázlatok, a vakvilágba küldött levelek, jegyzetek... egy egész papírtenger.

Ebben a papírtengerben idestova tíz esztendő vágyai és reményei fuldokolnak. Fogja-e valaha is olvasni őket magyar ember?

S lesz-e még magyar, mondjuk, száz esztendő múlva?

De írni akkor is kell, a megszállottak mániájával: Illik is, hogy legyen az embernek valamilyen mániája, ha már a tébolydát választotta örökös szállásul...

Zene felhangosodik – elhalkul

„Én Széchenyi István, a legszerencsétlenebb ember, sőt a legnyomorultabb teremtvény vagyok, aki csak valaha létezett... 1823-ban mostani szerencsétlen feleségem iránt kezdtem epedni... Hogy egészen megnyerhessem, ráléptem a hazafiság mezejére, 24 szónál nem tudtam többet magyarul, azt is rosszul, de ellenzékiek léptem föl a mágnástáblán, s 60 ezer forintot ajánlottam föl; hogy mire, azt igazában nem is tudom tisztán, s ez volt az a Pandora-szelencéje, melyből a mostani nemzeti viszályok kikeltek.

Egy hét alatt én lettem a legnagyobb magyartja a történelemnek... s én elhitttem magamról, hogy Isten küldötte vagyok...

Bár a természet és a szerencse kegyeltje voltam, gyilkosa lettem népemnek, ahelyett, hogy jótevője lettem volna...

Kossuth stb., mint ártatlanok... mert mindent, mit tettek, lázban tettek, igen lázban, melyre én csigáztam őket fel... Legnagyobb vakságom abban állott, hogy Kossuth ellen léptem fel. Ha én nem vagyok, mily magasan áll most a magyar, holott most rab...

És most megkérdem magamtól: van még valami menekvés számomra? Amire én minden reménytől megfosztott kedélyem a pokol leírhatatlan kínjai és félelmei közepette válaszol: nem, nincs számomra többé menekvés!

Teljes csend. A „I., II., III. Széchenyi” mellé lép – s melléjük áll az 1. 2. versmondó is (meggyújtják a gyertyát).

1. versmondó 23. vsz.:

Szentebb e föld, hönünk áldott alapja,

Mióta, nagy szív, benne nyúgoszol;

Szentebb a múltak ezredévi lapja,

Mióta, nagy név, hozzá tartozol.

Koszorút elől... morzsoljuk el könnyűnket:

Az istenülés perci már ezek!

Borítsa ünneplő mirtusz fejűnket:

Reménnyé váljon az emlékezet.

2. versmondó 24. vsz.:

Nem hal meg az, ki milliókra költi

Dús élte kincsét, ámbár napja múlt,

Hanem lerázván, ami benne földi,

Egy éltető eszmévé finomul,

Mely fennmarad s nőttön-nő tisztá fénye,

Amint időben, térben távozik;

Melyhez tekint fel az utód erénye:

Ohajt, remél, hisz és imádkozik.

3. versmondó 25. vsz.:

Te sem haltál meg, népem nagy halottjal

Nem mindenestül rejt a cenki sír,

Oszlásodat még a család siratja –

Oh, mert ily sebre hol van balzsamír?...

Mi fölkelünk: a fájdalom vigasztal:

Egy nemzet gyásza nemcsak leverő:

Nép, mely dicsőt, magasztost így magasztal,

Van élni abban hit, jog és erő!

Az énekkar segítségével a szereplők elkezdik énekelni a Szózatot, amelybe a közönség is bekapcsolódik... Majd a szereplők meghajolnak, és levonulnak a színpadról.

BIBLIOGRÁFIA

Fekete Sándor: Széchenyi István.

Arany János: Széchenyi emlékezete (részletek).

A műsor kísérő zenéje: Berlioz: Fantasztikus szimfónia (részletek).

DR. MOLNÁR JÁNOS

Baja

Heller Richárd, az iskolaalapító igazgató

Az 1867-es kiegyezés új távlatokat, nagy lehetőségeket ajánlott a magyar társadalomnak. Ezek között egyik – s igen jelentős – a közoktatás fejlesztése, a népoktatás ügye volt. Az ún. „második” Eötvös-féle népiskolai közoktatási törvény más-más tennivalóra biztatta, illetve készítette a magyar népnevelés híveit.

Mást tettek a falvak és tanyás területek tisztviselői, tanítói, s mást a polgárosodást elősegítő és azt gyorsítani akaró városok törvényhatóságai és pedagógusai.

Bács-Bodrog megye egyik kiemelkedően fontos települése az 1880-as években Baja városa.

A kézműiparban és a kereskedelemben érdekeltek, itt dolgozók száma megelőzte a nagyobb városok, pl. Szabadka azonos foglalkozású népességét. Ugyanakkor a város vonzókörzetében levő községek lakói – magyarok, németek, bunyevácok – gyermekeik oktatására nagyobb hangsúlyt helyeztek, hisz életfeltételeik valamelyest jobbak a magyar „átlagnál”, életcéljaik is inkább előrettekintők, semmint a meglévő megtartására irányulók.

Mind a város törvényhatósága, mind az iskolákat szervező tanárok abba az irányba kívánták terelni a helyi tanügyet, hogy az a 4 osztályos elemi népiskolára épülve adjon lehetőséget egy alaposabb általános műveltség megszerzésére, illetve a „középosztály” gyermekeinek az élet gyakorlatiasabb felkészítésére.

Az 1868. évi XXXVIII. tc. szelleme s a helyi igények együttes hatására indul meg a szervezés Baján az 1880-as évek elején egy új iskola létrehozására.

Az 1868-as népiskolai törvény „C. Polgáriskolák” fejezete 67. §-a írta elő, hogy „Nagyobb községek, melyeknek anyagi ereje engedi, kötelesek felső népiskola helyett polgári iskolákat állítani és tartani fenn, a Község lakosai számára, felekezeti különbség nélkül.”

Ezt a 6 osztályos iskolatípust – kereskedelmi és iparos tanoncoktatással egybekötve – célozták meg Baján. Kormánytámogatás hiányában előbb szervezték meg az alsófokú kereskedelmi és ipari tanoncsiskolát, majd ehhez csatlakoztatták a polgári iskolai osztályt, s néhány évi átmenet után az 1888/89-es tanévvel vált tisztán polgári fiúiskolává az intézet. Az 1882–83-as tanévvel beindult iskola jogutódja a mai Központi Általános Iskola közel 700 diákkal, akik méltó módon emlékeznek meg a most folyó 110. tanévvel a kezdetekről s az elmúlt évszázadról.

1882. december 21-ével nevezte ki a törvényhatósági bizottsága Heller Richárd középiskolára képesített okleveles tanárt igazgatónak – aki 41 éven keresztül – 1923-ban történt nyugállományba vonulásáig vezette, szervezte az iskolát.

Az évezredforduló embere miért is tartja fontosnak, hogy megemlékezzen róla? Mit tett, hogy a poros könyvtári és levéltári lapokat érdeklődéssel forgatja a kutató?

Már az is érdeklődésre tarthat számot, hogy az osztrák birodalom fővárosában, Bécsben született 1859. február 5-én, de az elemi iskoláit a Lajtán innen, Győrben végezte, míg a 8 osztályos gimnáziumot Baján fejezte be sikeresen.

S ekkor újra nyugatra megy. A berlini egyetem bölcsész karán matematika és természettan előadásokat hallgat. Ahhoz, hogy taníthasson, tanári vizsgálatot kell tennie,

aminek viszont már Budapesten 1879-ben tesz eleget. Néhány évi nevelősködés után 1882-ben állítják ki a tanári oklevelét, s érkezik vissza ismét Bajára. Ekkor kapcsolódik be a város oktatásszervezésébe, s vállalja, hogy megvalósít a polgárosodó város gyermekei számára egy gyakorlatias képzést nyújtó iskolát.

Az alsófokú kereskedelmi- és iparos tanonciskola létrehozásával együtt szervezi a polgári iskolát is. A város vezetése a fiatal tanárnak – 23 éves – igen nagy bizalmat szavaz, amikor az iskola igazgatói feladataival bízta meg. Az épület, ahol a tanítás folyik, a valamikori bajai „zsandár laktanya”. Szűk, poros, agyonzsúfolt. A nehézségek nem riasztják vissza. Az sem, hogy a minisztérium nem járul hozzá, hogy az alsófokú kereskedelmi iskola mindennapos polgári iskola, illetve középfokú kereskedelmi iskolaként működjön. Vállalja az átmenet minden veszélyét, bizonytalanságát, a nagyon valószínűsíthető kudarcot. Olyan tanterv szerint tanít kollégájával, amely egyfelől a polgári iskola tantervére épül, de figyelemmel van a kereskedelmi-iparostanonc képzés tananyagára is. Kitartásának, következetességének meglesz a gyümölcse, mert végre az 1888/89-es tanévvel megszűnik az iskola „vegyes” profilja – elindul a sok sikerrel kecsegtető tisztán polgári fiúiskola. Nem panaszkodik a mostoha tárgyi körülményekre. Fegyelmet tart az iskolában. Színvonalas oktatásra biztatja kollégáit. Példát mutat abban, hogy a mindennapok „robotja” mellett miként lehet tudományos-kutató munkát végezni, előadásokat tartani, publikálni.

Cikkei jelennek meg a helyi lapokban. Rendszeresen ír a Természettudományi Közlönyben. 1894-ben hoz a folyóirat tőle tanulmányt „A szem optikai méretei” címmel. Majd újabb és újabb írások jelennek meg tollából, pl. „A hanghullámokban keletkező hőről”, „Ismertetés a Neumann-féle inductióelméletéről”. Egy alföldön élő szerzőtől ritkaságnak számít „A barlangok keletkezéséről és életéről” című cikk. Színes érdeklődését mutatják az alábbi írások: „A Clark-féle normális elem”, vagy „A fotográfia két új módjáról”.

Meghívták különböző tudományos tanácskozásokra is. 1897. augusztus 23–25-ig Trencsénben rendezték meg a magyar orvosok és természetvizsgálók országos tanácskozását. Erre nemcsak meghívást kap, de felkérlik egy előadás megtartására is. Előadásának címe: „A német birodalom physika-technikai intézet működéséről”. Tudományos munkásságát ismeri el a szakma azzal is, hogy tagjai sorába felveszi a Királyi Magyar Természettudományos Társulat, illetve a „Matematikai és Physika Társaság”.

A létszámában gyarapodó polgári fiúiskola irányításának munkálatai mellett elemző írások közzétételével járul hozzá a helyi és az országos közoktatás problémáinak megoldásához. A „Közoktatási Szemle” több tanügyet érintő cikkét közli. Bács-Bodrog megyei tanítóegyesület szabadkai közgyűlésén – 1898. augusztus 28–29. – előadást tart „A polgári iskola reformja” címmel. A polgári iskola jövőjét így látja: „...terjesztője lesz a műveltségnek, ápolója a nemzeti szellemnek, munkás része minden humánus törekvésnek”.

A századfordulóra tagja a Magyar Pedagógiai Társaságnak. Élénk érdeklődéssel figyelte a honfoglalás ezeréves évfordulójára készülő országot. Iskolájában mind a tanárok, mind a tanulók dolgozatokkal, tárgyi alkotásokkal készültek a milleneumra. Ő maga egy „Világórát” készített, amelyet – kollégái és diákjai munkáival együtt – a fővárosban kiállításon mutattak be. Az iskola a milleneumi kiállításon nyújtott színvonalas szerepléséért elismerő oklevelet kapott, amelynek indoklásában az igazgató személyes szerepét külön is kiemelték. Az oklevél átvételekor mondott köszönő szavai közelebb hozzák hozzánk hajdan élt kollégánk emberi mivoltát: „Midőn a jury nekem az elismerő oklevelet megítélte, bizonyára nem az ismeretkör szélességét, nem a pedagógiai tudás mélységét, nem a vezető körületekintő lelkének éberségét méltatta bennem, – mert jól tudom, hogy ezen erények egyikével sem dicsekedhetem –, hanem talán azt

a ragaszkodást, mellyel ezen intézet iránt viseltetem, azt a munkát, mellyel másfél évtizeden át a város tanügyét szolgálni igyekeztem.” A szerény megnyilatkozás mögött hatalmas munka húzódik meg. Ezek sorában kiemelkedően fontosak azok az iskolai kirándulások, amelyeket szervezett, vezetett a Duna medencéjének minden fontos vidékére. Ide elsősorban azok a tanulók jutottak el, akiket a családjuk – szerény anyagi adottságaik miatt – nem vihettek volna el. Számukra iskolai és önkormányzati segélyeket szerzett. A jobb módú tanulók önköltségen vettek részt ezeken az utakon. Így jutott el több mint félszáz tanuló Budapestre, a milleneumi rendezvényekre, majd a következő években az Al-Dunára – hajóval – Fiumébe a tengerhez, a Kárpátokba stb.

Szervezőmunkája eredményeként ezeken a helyeken mindig volt egy-egy Bajáról elszármazott, aki kalauzolta a csoportot, illetve üzemeket, gazdaságokat, múzeumokat mutattak be a kirándulóknak. A városi tanács dísztermében 1899. december 22-én nagyszabású ünnepélyre kap meghívást Heller Richárd. A megye főispánja kitüntetést nyújt át számára. Az alábbiakban bemutatjuk a kitüntetés szövegét:

„Személyem körüli magyar miniszterem előterjesztése folytán Heller Richárd bajai polgári iskolai igazgatónak, a tanügy terén szerzett érdemei elismerésül az arany érdemkeresztet adományozom. Kelt Bécsben 1899. évi november hó 26-án.

Ferencz József s.k.
Szél Kálmán s.k.”

A kitüntetés átvételekor meleg szavakkal mond köszönetet az elismeréséért. Arra is lehetőséget kapott, hogy ezt a köszönetet élő szóval is elmondja Bécsben 1900. május 21-én. Erről így számolt be környezetének: „... a legmagasabb trón számolyánál tolmácsoltam legalázatosabb köszönetemet, legmélyebb alattvalói hódolatomat és hűségemet.”

Az elismerés újabb lendületet ad igazgatóknak. Mind többször kér, kezdeményez a hatóságoknál új – céljának megfelelő – iskolaépület megépítésére. A város vezetése megértő gondoskodása nyomán 1905-ben döntött a törvényhatósági bizottság arról, hogy az ún. „Vojnics-féle ház telkén” épüljön meg egy emeletes iskola a polgári fiúiskola, illetve a belvárosi elemi iskola céljára. Az építés és felszerelés biztosítására 131 ezer korona összeget szavazott meg a testület.

Az 1905/06-os tanév végén az agyonhasznált „zsandár laktanya” hirdetőtábláján megjelenik egy a tanulók, szülők, tanárok számára sokat mondó felhívás:

„A polgári iskola a szünetben új épületébe (Deák Ferenc és Szt. Antal utca sarkán) költözik át. Baján, 1906. június 28-án

Heller Richárd
igazgató”

A minden szempontból korszerű iskola – megfelelő számú és nagyságú tantermek, szertárak, tornaterem – jó feltételeket nyújtott a tanításhoz, a tanuláshoz egyaránt. Érdemes idézni a tantestület pedagógiai programjából, amely az egyik tanévvég értékeléseként fogalmazódott meg. „Tanításának fő elve volt: Isten félelme és jó erkölcs, a törvények tisztelete, az ősök hagyományainak megbecsülése, az édes haza és nyelvének szeretete, aztán munka, folytonos becsületes munka hivatásunk terén, ezek a kötelességek teszik a magyar hazafiság egyszerű, de fenséges törvényét.”

Az első világhégés nem múlik el nyomtalanul az iskola és lakói életében. Az igazgató ekkor is kézben tudja tartani az intézményt. A legnehezebb években is gyarapodik, s az 1916/17-es tanévben befejeződik az osztályok párhuzamosítása. A háborúba bevonult tanárokat az itthonmaradottak helyettesítik, gyakran minden térítés nélkül. Az iskolát a hadsereg átvesszi, és hadikórháznak rendezi be. A tanulócsoportokat a volt zsidó iskolában, illetve bérelt épületben helyezik el, s ezekben folyik az oktatás.

A háború sajátos és helyi következménye, hogy a várost – a környező településekkel együtt – szerb katonaság szállja meg. Ez a megszállás 1918. november 13-tól 1921.

augusztus 20-ig tartott. Ezen idő alatt is működött az iskola, tanítottak különböző épületekben. A szerbek kivonulása után az igazgató újra szervezhette az iskolát. A be rendezéseket be kellett gyűjteni, át kellett vezetni a tanulókat, a testületet egy békésebb világba. Ezt a nem könnyű feladatot is sikeresen oldották meg. A sokat tapasztalt igazgató több városi testületben fejthette ki véleményét, javasolhatott az oktatás jobbítására. Tagja volt – az 1889. szeptember 20-án megalakult – polgári iskolaszéknak, a város törvényhatósági bizottságának, a római katolikus iskolaszéknak.

Egy teljes élet munkássága zárult le 1923 nyarán, amikor is nyugállományba került. 1930. június 11-én halt meg. Haláláról az iskola tanulóifjúsága, tanári kara, a város közvéleménye is megemlékezett.

FELHASZNÁLT FORRÁS ÉS IRODALOM JEGYZÉKE

- [1] Az 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Magyar Törvénytár.
- [2] Baja városi polgári fiúiskola és a vele kapcsolatos alsófokú kereskedelmi és Ipariskola Értesítője az 1888–89. (VII.) tanévről.
- [3] Polgári fiúiskola Értesítője az 1891–92. (X.) tanévről.
- [4] Ua. az 1895–96. (XIV.) tanévről.
- [5] Ua. az 1899–1900. (XVII.) tanévről.
- [6] Ua. az 1903–04. (XXI.) tanévről.
- [7] Ua. az 1915–16. (XXXIII.) tanévről.
- [8] Ua. az 1924–25. (XLII.) tanévről.
- [9] Győri Vilmos: A polgáriskola gondolatának kialakulása (1868-ig). Budapest Stephaneum Nyomda
- [10] vitéz Sághegyi Lajos dr.: A magyar polgári fiúiskola hatvan éves múltja. Budapest. Kiadja az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület 1929.

SZELE BARNA
Debrecen

A tanítók gyakorlati képzése a debreceni református kollégiumban a múlt század végén

Tanítóképzésünk nem egyik, hanem kulcskérdése a gyakorlati képzés, melynek legfontosabb színtere a gyakorlóiskola. Tanítói felelősségteljes, sokoldalú tevékenységünkkel a képzés bázisát jelentik.

A pedagógiai gyakorlat igen jelentős motivációs tényező, hiszen a hallgató itt kap teret és lehetőséget a nevelési-oktatási feladatok és nevelési helyzetek önálló megoldására. A képzés során az ilyen jellegű feladatok támogatói az elméleti oktatásnak is.

A tanítók gyakorlati képzésének értékei, hagyományai a múltban gyökereznek.

A debreceni Református Kollégium a XVI. századtól kezdve gyakorolta tanítóképzési és küldési funkcióját. Szilvásújfalvi Anderkó Imre 1597-ből fennmaradt vezérkönyve, valamint az 1657. évi törvények bizonyítják, hogy nem felkészületlenül mentek ki a növendékek a rektóniákra. Anderkó Imre latin nyelvű könyve tanítói kézikönyvnek is tekinthető, amely segítséget nyújtott a tanulás megszervezéséhez, valamint az első olvasás és írás tanításához. Az 1657. évi törvények szerint a Kollégiumban magasabb életkorú tanulók alacsonyabb életkorú diákokat tanítottak. Ezek voltak a publikus

praeceptorok (köztanítók). Ismeretes volt még a privátus praeceptorság (magántanító-ság) „intézménye” nagyobb diákok számára.

A tanítva tanulás a protestánsokra oly jellemző szisztémája a gyakorlati képzést volt hivatva szolgálni. Mind a köztanítás, mind a magántanítás 1873-ig a gyakorlóiskola létrehozásáig funkcionált.

A gyakorlóiskola létrejöttét elősegítette az 1868-as népoktatási törvény. A törvény a magasabb szintű tanítóképzés érdekében gyakorlóiskolák létrehozását szorgalmazta. Az új intézmény 1873. október 27-én nyitotta meg kapuit.

A gyakorlóiskola a tanítóképző intézettel szerves egységben állt, annak nevelési-oktatási elveit kellett szolgálnia. Az intézet céljainak megfelelő I-IV. elemi osztályra vonatkozó népiskolai tanterv szellemében kezdődött el a tanítás. Első tanítója Kállay István, akit az egyházkerületi közgyűlés titkos szavazás útján választott meg 1873 októberében. Majdnem két évtizedes tanítói múltja (17 év) juttathatja eszünkbe azt a kialakult rossz gyakorlatot, amely szerint pályakezdő tanítót is alkalmaznak sok esetben napjainkban gyakorlóiskolákban.

A gyakorlóiskola I-IV. osztályának tanterme tíz méter hosszú, szélessége 7,60, magassága 4,42 méter, térfogata 335,92 köbméter. (Jelenlegi tantermeink sok esetben nem rendelkeznek ilyen paraméterekkel.) A tanterem nagyméretű ablakai a jó megvilágítást biztosították. A tanteremmel közvetlenül kapcsolatban volt egy szoba, amely kettős funkciót látott el. Itt voltak megtalálhatók a tanszerek, anyakönyvek, haladási és munkasztási naplók, de ez a szoba szolgált előkészítő helyiségül a tanítóképezdei tanulóknak a gyakorlati tanításokhoz.

Az egyházkerület és a képezdei tanári kar gyorsan gondoskodott a gyakorlóiskola felszereléséről. A tanteremben 21 darab 3–3 üléses pad, díszes tanítószékek, mosdószekevény törülközőkkel, egy álló és két falitábla, egy üveges szekrény, az irodában egy asztal és hat karosszék volt. A berendezésen kívül az ismeretek elsajátítását segítették az alábbi szemléltető eszközök:

A vallás tanításához: bibliai színes képek, Palesztína térképe.

Írás-olvasáshoz: írott és nyomtatott betűkártyák.

Számtanhoz: számológép, fából készült mértani testek.

Földrajzhoz: földgömb, térképek.

Történelemhez: magyar királyok „származási fája”, főbb események időrendi táblázata.

Természettanhoz: állat-növénytan ábrák, néhány kitömött emlős és madár, ásványgyűjtemény állt rendelkezésre.

Az eszközök sorát természetesen kiegészítették a tanító és növendékek által „házi-lag” készítették.

Véleményem szerint az egyházkerület a kor kívánalmainak megfelelően gondoskodott a tárgyi feltételekről.

A gyakorlóiskola már alapítási évétől kezdve kettős feladatot látott el. Egyik feladata a nagyszámú debreceni elemi iskolák versenyében megállnia a helyét, másik feladata – jellegéből adódóan –, hogy a leendő tanítók számára gyakorlási lehetőséget biztosítson.

A tanítóképezdei tanárkar 1873-ban készített tanterve értelmében másod- és harmadéves hallgatók látogatták a gyakorlóiskolát hetenként négyen-négyen. A harmadévesek megfelelő előkészület után tanítottak, a másodévesek csak megfigyelők voltak, de megfigyeléseikről jegyzeteket voltak kötelesek készíteni és azt bemutatni az igazgató-tanítónak.

A gyakorlati vizsgát a növendékek az igazgató által kijelölt, módszertanilag kidolgozott népiskolai „mintaleckék” szerint a gyakorlóiskolában tették le.

Az 1873-as tantervet 1878-ban új tanterv váltotta fel. Az 1884–85. tanévben a képzési idő három évről négy évre emelkedett, a harmad- és negyedéves tanulók jártak hetenként két fordulóban tanítási gyakorlatokra. A másodéves hallgatók vagy segédkeztek a gyakorlati tanítás előkészítésében, vagy jegyzeteket készítettek. Az intenzív gyakorlatok következménye volt, hogy egy tanév alatt létszámukhoz képest többször is megfordultak a képzőintézeti növendékek a gyakorlóiskolában.

Az 1890–91. tanévtől egy negyed- vagy harmadéves, és két másodéves jelent meg egyszerre a gyakorlatokon. A másodévesek továbbra is megfigyelés, jegyzetelés céljából.

A gyakorlat mechanizmusa a következő volt. A felsőbb évfolyamos tanulóknak a gyakorlóiskola tanítója kiadta a tanítandó tananyagot, melyet az módszertanilag feldolgozott, és az igazgatónak átadta értékelésre. A jóváhagyott „vázlatot” az éppen soron következő növendék a társai, a gyakorlóiskolai tanító és esetleg az igazgató jelenlétében a tanítást levezette. Tanítására minden esetben érdemjegyet kapott.

A gyakorlati képzést az egyházkerület a hittanhallgatókra is kiterjesztette. 1880-tól a kötelezett másodéves hittanhallgatók hetenként egyszer egy órában hallgatták a gyakorlóiskolai tanításokat, és természetesen a gyakorlatokból vizsgázniuk is kellett. Ezen intézkedés alól csak az 1895. évi egyházkerületi közgyűlés menti fel a hittanhallgatókat.

Úgy vélem, a gyakorlóiskola működésének első éveiben bebizonyította mindent megtett annak érdekében, hogy a végzett tanítók széles körű gyakorlati ismeretekkel felvértezve helytálljanak az iskolákban. Ebben jelentős szerepet vállalt Kállay István. Életműve máig ható értékeket hordoz a gyakorlati képzést illetően, és számtalan tanulság levonására készíthet bennünket. Nevezetesen arra, hogy növekedjen az aktív pedagógiai munkára fordított időmennyiség, valamint tökéletesedjen a gyakorlatok irányítási-értékelési rendszere.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6.* A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 10–12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál gép-papíron*, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: i.*).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám*os lakcímüket, beosztásukat, munkabe-lyüket és személyi számukat, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzáuk küldött írásaitkat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem örzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A szerkesztőség

„A gyermektanulmányi megállapítások szerint is az elemi iskola két alsó osztályát a kisdedóvó közvetlen folytatásaképpen kellene venni és aszerint átszervezni.” (66. o.) Szorgalmazza és fontosnak tartja pedagógiai szempontból az óvodák és az elemi iskolák közötti kapcsolat megteremtését. Ez „... főleg az alsó osztályt nevelő tanerők feladata volna és pedig elsősorban a saját maguk jól felfogott érdekük szempontjából.” (66. o.) Megjegyzi, hogy az az elemi iskolai tanító, aki ismeri az óvodai foglalkozások lényegét, félmunkával is sokkal eredményesebben tud dolgozni 1. osztályos tanítványával.

Angyal Malvin az óvónő hivatását művészi munkának tartja – joggal. Böven értekezik az egyéni bánásmód jelentőségéről. Minden gyermek egyéniségének ismeretét elengedhetetlenül fontosnak tartja, és ennek megfelelően kell pedagógiai munkájában az óvónőnek eljárnia.

„Ha eddig kérdés volt a kisdednevelés módszereit az elemi iskola alsó osztályaiban bevezetni, ma már ennek a kérdésnek végleges megoldásával kell az összekapcsolás létrehozásán dolgozni.” (67. o.)

Korszerű elgondolás, ugyanis főleg az alsó tagozatban szinte nincs olyan tantárgy, melyet ne lehetne játékos módon, és formában is oktatni. Tehát a játékoság, a játékos módszerek bevezetése az iskola alsó osztályaiban meggondolandó.

Az oktatás és nevelés területén a fokozatosság elvének érvényesülését fontosnak tartja.

Előbbi gondolatait folytatva így ír: „Az óvoda és iskola közötti kapcsolat célja tehát nem más, mint az átmenet megteremtése az óvoda játéki foglalkozása és az iskola komolyabb és nagyobb szellemi tevékenységet igénylő munkája között.” (67. o.) Úgy véli, hogy amíg a gyermek az óvodából az iskolába átmenet és előkészítés nélkül kerül át, mind testi épsége, mind szellemi fejlődése kárt szenved, és ennek meggátlása a társadalom közös érdeke.

A zökkenőmentes átmenetet, az óvoda iskolaelőkészítő munkájának jelentőségét nem győzi eléggé hangsúlyozni. Valamennyi érdekelt nevelő lelkiismereti kötelességének tartja. Hangsúlyozza, hogy ez a munka csak akkor lehet eredményes, ha az első osztályos tanítók az óvoda iskolaelőkészítő munkáját ismerik, és arra támaszkodva, azt értékesítve folytatják oktató-nevelő munkájukat.

Valamennyi gyermeknél „*egyéni*”, azaz *jellemlap* vezetését és az iskolához való továbbítását tartja szükségesnek. „*Egyéni lap*” tervezete az alábbi:

1. A szülő neve, foglalkozása, lakása:
2. A gyermek neve, születési éve:
3. Testi, értelmi fejlettsége:
4. Melyek főbb egyéni vonásai?:
5. Van-e valami különös tehetsége?:
6. Mivel lehet leginkább reá hatni?:
7. Melyik munkaanyagot kedveli leginkább?:
8. Tisztán beszél-e, s ha nem, milyen beszédhibákat ejt?:
9. Meddig járt óvodába?:
10. Van-e valami különös észrevétel?: (67. o.)

A továbbiakban az óvodás gyermekek számára az iskolába való átlépés megkönnyítését célzó elképzeléseit, speciális foglalkozásokat, a tanítók óvodálatogatásának szükségességét ecseteli.

Az írási előgyakorlatok megkönnyítését úgy gondolja, hogy pl. a rajz, az agyagmunka, valamint a célnaorsómunka, a szilánkforrás elősegítésénél.

A rajznál pl. az utolsó hónapokban az alábbiakat tartja fontosnak:

- „a) vonalait rójjá szép sorban, és ne össze-vissza,
- b) a papirost és írónt tartsa szabályszerűen,
- c) tanulja meg a körirányokat, le-, föl-, jobb-, balfelé, stb.
- d) gyakorolja az álló, fekvő, jobb és balfelé dülő vonalakat, és azok összekapcsolása által kisebb alakokat rajzolgasson,
- e) csuklórajzgyakorlatokat vonalzatlan papirosra végezzen.” (68. o.).

Ír még az agyagmunkáról, az ötig terjedő számfogalmak szemléltetéséről stb.

„... minden igyekezetünkkel törekedjünk arra is, hogy minél szorosabb kapcsolatot teremtsünk a *kisdedóvó és az élet között is*.” A család-óvoda-iskola folyamat jellegét hangsúlyozza, valamint az óvodai oktató-nevelő munka eredményének visszacsatolását a családi élethez.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy a Bardócz-féle Vezérkönyv két szerzője, így maga Bardócz Pál szerkesztő, valamint szerzőtársa Angyal Malvin több mint 60 évvel ezelőtt rendkívül jelentős, korszerű, mondhatni modern elveket, felfogást vallottak az óvodai nevelés egészéről. Az óvodai ismeretszerzést csak játékos formában, illetve a játékon keresztül tartották elfogadhatónak. Az óvodát a nevelés folyamatában láncszemként – család – (bölcsőde) – óvoda – iskola – értékelték.

Különös jelentőséget tulajdonítottak az óvoda-iskola átmenetnek, az óvoda iskolára felkészítő munkájának. Esküdt ellenségei voltak az óvodai nevelés iskolás jellegét követelőeknek. A gyermek életkori sajátosságaiból indultak ki. Szükségeseznek tartották, hogy az óvoda építsen a családi nevelésben elért eredményre. Az egyes gyermekek konkrét ismeretét szorgalmazták, ezt írásban is dokumentálni kívánták, különösen az iskola számára, hogy az elemi iskolai tanítók építeni tudjanak az óvodai nevelésben elért eredményekre. Az óvodai nevelés módszereinek felhasználását javasolták az iskola első két osztályában.

TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ

Budapest

Matematikai kondicionáló általános iskolásoknak

Pedagógustársaink és magunk tapasztalatai egybecsengenek:

– Ha a tanulónak csak a számonkéréskor kell önállóan dolgoznia, ha minden problémát a pedagógus és néhány kiemelkedő képességű tanuló dolgoz ki, ha a tanulók zöme passzív szemlélő az órákon, akkor nem várható jó eredmény.

– A legeredményesebb tanulási módszer, amikor a tanulni szándékozó egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismeretei felhasználásával – újraszervezésével vagy analógia alapján igyekszik megtalálni a kitűzött probléma helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

– A matematika tanítását eredményesen végzők, a matematika tanulásának irányítását (tanár – tanuló kölcsönhatásban érve) hatékonyan szervezők mindennapos tapasztalata, hogy a tananyag feldolgozásának módszerei közül a jól irányított tanulói tevékenységet indokolt domináns szerephez juttatnunk.

A nevelés-oktatás hatékonyságának pozitív irányú változtatására az egy-egy tanulóra fordítható időtartam növekedése az egyik járható út, ha ezt annyira konkrétan tekintjük, hogy a tanuló egyéni sajátosságait (pszichikus tulajdonságait, előismereteit, az éppen feldolgozandó ismeretanyag vonatkozásában meglévő készség szintjét, jártasságát stb.) is figyelembe veszi a pedagógus.

Rendszeres differenciálás az általános iskolai matematikatanítás jelenlegi feltételrendszerének körülményei között csak a szaktanár, a tanító jelentős pluszmunkájának (aminek zöme a tanórán kívül történik) igénybevitelével képzelhető el. Ugyanis a differenciált foglalkozáshoz szükséges feladatokat össze kell gyűjteni, válogatni kell és megfelelő példányszámban sokszorosítani kell a tanóra való felkészülés során. Másrészt gyakran a szaktanár szóbeli (tanulónkénti) segítsége jól pótolható a feladatok munkalapon (előkészített válasz helyek, a megoldás menetét sugalló segítő kérdések) történő kitűzésével. Az ilyen munkalapok elegendő számban való készítése (ugyanahhoz az ismeretanyaghoz, sőt ugyanazon feladathoz több-kevesebb segítő kérdést, útmutatást tartalmazó változatok) nagyon időigényes.

A Matematikai kondicionáló – amelyre a Művelődési Minisztérium és a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa 1987. évi tanterv- és tankönyvfejlesztési pályázatán második díjat kaptunk – e vonatkozásban hiánypótló. Könyvünk az általános iskolák felső tagozatos (5.–8. oszt.) tanulói számára készült, 319 oldalon több mint 1200 feladatot tartalmaz. A feladatok munkáltató stílusban, megoldást irányító kérdésekkel, színes ábrákkal, képekkel, előkészített válasz helyekkel készültek. Az alapfokú matematika tanításának azon sajátossága miatt, hogy ugyanazon témára, témarészletre évről évre (valamivel magasabb absztrakciós szinten, valamivel precízebb értelmezéssel), újra-újra visszatérünk, a könyvben található feladatokat nem évfolyamonként csoportosítottuk. Rendező elvként a témák, témarészletek szerinti csoportosítást választottuk. Az egyes csoportokba bekerült feladatok között olyanok is találhatóak, amelyek nem kizárólag csak oda kerülhettek volna. Közismert, hogy a matematikafeladatok között szép számmal vannak olyanok, amelyek több témakör anyagának feldolgozásakor is szóba kerülhetnek. A kategorikus osztályozás lehetőségének biztosítása érdekében esetleg az ilyen feladatokat mellőzhettük volna, de megítélésünk szerint súlyos hiba lett volna ilyen formai okból ezekről a feladatokról lemondani. Az alapfokú matematikatanításnak az a koncepciója, hogy az egyes témákat, témarészleteket egymással kölcsönhatásban, egymást erősítve célszerű feldolgozni, szintén az ilyen „többcélű” feladatok minél nagyobb számban való szerepeltetését indokolja. A feladatokat attól függően soroltuk be egy-egy csoportba, hogy az adott probléma tartalmára, illetve célszerű megoldásának módszerére mi a legjellemzőbb. Szükségeseznek tartjuk megjegyezni, hogy az egyes témarészletek megkülönböztetésére használt elnevezések csak a gyors tájékozódási igény kielégítését szolgálják. A rövid, tömör megfogalmazás használatának szándéka miatt nem tekinthető az ott található valamennyi feladat típusának szabatos megadásaként.

Könyvünk feladatai között szerepelnek ismerethiányok miatt szükséges ismeretpótló, egyes ismeretekben bizonytalan tanulók megerősítését célzó, az alkalmazásban járatosok számára gyakorlást biztosító, az önállótanabbak részére tanulási módszereket alakító, a tehetségebbek részére továbbfejlesztő hatást biztosító változatok. Nyilván a feladatok egy része korrekciós célú differenciált foglalkoztatásra is felhasználható, mert ezek segítenek felderíteni a gondolkodási nehézségek forrásait, alkalmasak egy-egy téma-témamészlet minimum követelményeinek teljesítésében mutatkozó elmaradások pótlására, előkészítik vagy segítik a tantervi törzsanyag feldolgozását.

A könyvben húsz témamészlet anyaga található:

Alaki érték – helyi érték – Folyamatok – folyamatábrák – Halmazok – Helymeghatározás – Időpont – időtartam – Kivonás – Kombinatorika – Legalább – legfeljebb – Mérések – Mértékváltások – Összeadás – Összefüggések – kapcsolatok felismerése – Pénzhasználat – Pontos adat – közelítő érték – kerekítés – Sorozatok – Szabályjátékok – Szerkesztések – A mindennapi élet táblázatainak használata – Valószínűség – Szemelvények egyéb témák anyagából.

A Matematikai kondicionáló négy színnyomásos technikával, azaz bármilyen színhatás előállítására alkalmas módszerrel készült, amelyet örömmel használtunk ki. Tipográfiai megvalósításával kapcsolatban még megemlíthjük, hogy a számjegyírás elfogadható külalakjának, valamint a számok helyi érték szerint egymás alá írásának biztosítására a feladatok megfelelő helyein négyzetrácsos hálózat (színezve), és a szöveges választ igénylő helyeken előrevonalazás, pontozott lénia (színezve) található a könyvben.

Az előre elkészített válasz helyeknek irányító, orientáló szerepet is szánunk. A válasz helyek gyakran sugallják a megoldás menetét. Ezért egyes feladat típusoknál elengedhetők tartjuk a részletes utasítás közlését. Egyébként is meggyőződésünk, hogy egy tankönyv–munkatankönyv–munkafüzet–munkalap–segédanyag munkáltató jellegét alapvetően nem a felszólító mondatok száma dönti el. A tanulók a válaszadáshoz kiszínezett helyeket akkor is felszólításnak tekintik, ha azt nem ismételtetjük állandóan.

Nyilván kihasználható az előkészített válasz helyek számának orientáló szerepe. Nehézségi fokozatként ugyanazon típusú feladatokból (pl. a kombinatorika anyagánál) előfordulhatnak olyanok, amelyeknél az előkészített válasz helyek száma egyenlő a helyes esetek számával, és olyanok, amelyeknél több válasz hely van előkészítve, mint ahány helyes megoldása létezik a feladatnak.

A nyelvi kifejezőkészség fontosságának elismerése mellett meg kell jegyeznünk, hogy alapvető szerepet szánunk a nem nyelvi szimbólumoknak, s ezek közül is főképp a vizuális szimbólumoknak: képeknek, ábráknak, táblázatoknak, diagramoknak. Véleményünk szerint a természettudományos ismeretszerzés területén vizuális élményeken és konkrét tapasztaláson, mint empirikus bázison alapuló logikus gondolkodásra való nevelésre van szükség. A képi megjelenítés, a matematikai fogalmak, struktúrák rajzokkal, sémákkal, jelekkel történő megadása elősegíti az összefüggések megértését.

A tanulási indítékok állandó erősítése feltételezi az intenzív motivációt, az érdeklődés és a figyelem ébrentartását. Ezt többek között a gyakorlati életből vett problémák szerepeltetésével, másrészt a tipográfiai lehetőségek (négy színnyomás) kihasználásával gondoljuk biztosíthatónak. Ezért a feladatok kiválasztásakor az ismeretek gyakorlati alkalmazására, a mindennapi életben való reális eligazodás előkészítésére alkalmas feladatoknak elsőbbséget biztosítottunk.

A könyv első kiadását a Művelődési Minisztérium anyagi támogatásával és megbízásából a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet jelentette meg 1991 decemberében. Könyvesboltban nem volt kapható, a Pedagógiai Intézethez (9002 Győr, Pf. 67) küldött megrendelések teljesítésére fogyott el. 1992-ben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium anyagi támogatásával ismét megjelenik. Írásunk célja a szakmai közvélemény tájékoztatása munkánk tartalmáról, használhatóságáról. Mivel az önálló feladatmegoldás irányítására nagyon alkalmas, kérjük a Kollégákat, ajánlják hiánypótlásra rászoruló tanítványaiknak otthoni munkához.

Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a Matematikai kondicionáló használatához tanári segédkönyvet készítettünk, amely külön kötetben jelent meg. Ebben a segédkönyvben megtalálhatók a feladatok megoldásai, s az egyes feladatok alkalmazásához kapcsolódó pedagógiai, módszertani javaslataink.

Az iskolai tananyag nem tartalmazhat – nem is tartalmaz – minden olyan ismeretet, amelyre szüksége van, szüksége lesz, vagy szüksége lehet egy-egy embernek. Tudásunk egy részét önállóan kell megszereznünk. Az önálló ismeretszerzés módszerének megtanulása, begyakorlása ezért legalább olyan fontos, mint a legtöbb – különböző tantárgyak tananyagában szereplő – ismeret megtanulása. Az önálló ismeretszerzés célzerűségén kívül még arra is szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a megismerés valódi öröme, az igazi sikerélmény a legtöbbször az egyéni erőfeszítésekhez kötődik. Ilyen erőfeszítésre biztatunk mindenkit. Reméljük, könyvünk használóinak egyre több matematikával kapcsolatos sikerélményben lesz része.

Munkánk erkölcsi indítéka a felső tagozatos tanulók matematika tanulással kapcsolatos gondjainak enyhítéséhez való hozzájárulás volt. Bízunk abban, hogy ez sikerül, hogy a kondicionáló használóinak (rendszeres munka után) egyre ritkábban lesz szükséges a kézikönyvből megnézni a feladatok megoldásának menetét, a számítások részletezését, eredményét.

Földes Csaba: Német–magyar nyelvészeti szakkifejezések szótára

Rövid időn belül immár második, bővített kiadásban jelenik meg *Földes Csaba: Német–magyar nyelvészeti szakkifejezések szótára* – *Deutsch-ungarisches Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke* (első kiadás: Szeged, 1991. 251 p.), amelyet a német–magyar nyelvészeti terminológia egységesítésére tett erőfeszítések fontos eredményének tekinthetünk.

A szótár második, bővített kiadása körülbelül 2950 német nyelvészeti terminus technicust, valamint azok magyar nyelvi megfelelőit és magyarázatát tartalmazza, amelyek a német ábécé betűrendjének megfelelően szerepelnek a kiadvány szótári részében (23–256. o.). Az első kiadáshoz képest a szótár korpusza körülbelül száz új nyelvészeti terminológiával bővült. Magát a szótári részt egy részletes *Bevezető* előzi meg (7–22. o.), amelyben a szerző áttekintést ad a német és a magyar nyelvészeti terminológia egységesítésére, annak szótárszerű feldolgozására irányuló törekvések hazai és külföldi előzményeiről.

Az előszóból megtudhatjuk, hogy a német nyelvtudomány területén a nyelvészeti terminológiai szótárak szerkesztése, kiadása gazdag múltra tekinthet vissza. A szerző összesen 17 német nyelvészeti terminológiai szótár lexikográfiai gyakorlatát veti tüzetes elemzés alá, és ismerteti azok erőnyeit és negatívumait a német mint idegen nyelv oktatásának szempontjából.

A német nyelvészeti szakkifejezések feldolgozásával foglalkozó gazdag szakirodalommal ellentétben a hazai nyelvészet területén a nyelvészeti terminológia egységesítése, rendszerezése és szótárszerű közreadása, bár nincs minden előzmény nélkül, még sok kívánnivalót hagy maga után. A hazai nyelvészeti terminológia előzményeihez tartozik *Siptár Péter* „*Nyelvészeti kissejtő*” (*Alapvető terminus technicusok a modern nyelvészetben*. MKKE Nyelvi Intézet, 1980.), amelyben a szerző főleg a generatív nyelvtan kifejezéseit taglalja, valamint egy főiskolai és egy egyetemi jegyzetben megjelent nyelvészeti szakkifejezéseket magyarázó szótári melléklet: (*Korompay Klára/Mátai D. Mária: A nyelvészeti műszók lexikona*. In: *Bottyányi É./Horváth M./Korompay K./Mátai D. M.: Bevezetés az egyetemi magyar nyelvészeti tanulmányokba*. Budapest, 1987. 126–206. p.; *Albert Sándorné/Varsányi György: Nyelvtudományi alafogalmak*. In: *Hargay Z. (szerk.): Magyar nyelvészeti szövegyűjtemény*. Budapest, 1968. 319–360. p.)

A hazai idegennyelv-oktatás területén nélkülözhetetlen kétnyelvű nyelvészeti terminológiai szótárak közül eddig csupán két orosz–magyar nyelvészeti szakkifejezéseket tartalmazó szótár megjelenéséről tudunk (lásd: *Hadas Ferenc: Orosz–magyar nyelvtani szótár*, Budapest, Felsőökt. Jegyzetellátó Vállalat, 1961.; *Salga Attila: Orosz–magyar nyelvészeti terminológiai szótár*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.) Ami a német–magyar nyelvészeti terminológia szótári feldolgozását illeti, Földes Csaba munkáját úttörő vállalkozásként üdvözölhetjük, melynek hatása kisugárzik a hazai nyelvtudomány egészére is.

A *Földes Csaba* által szerkesztett német–magyar terminológiai szótár az eddig megjelent szótáraktól eltérően figyelembe veszi azt a tényt, hogy a szótár idegen anyanyelvűek számára készült. A didaktikai szempontok figyelembevétele mellett a szótárban a tudományosság szempontja sem szenvedett csorbát.

A szótárban szereplő nyelvészeti terminus technicusok elemzése arról tanúskodik, hogy a szerző egyik nyelvészeti irányzat mellett sem kötelezi el magát, s a szótár anyaga a nyelvtudomány különböző területeit, többek között a nyelvészet határtudományait (szociolingvisztika, pszicholingvisztika, szövegnyelvészet, beszédaktus elmélet, ismeretelmélet stb.) is igyekezett átfogni. A szótár korpuszában főleg a leíró nyelvészeti terminológia azon címszavai kerültek feldolgozásra, amelyek az egyetemi és főiskolai német nyelvtanítás során igen gyakran fordulnak elő, megértésük és elsajátításuk nagyon fontos.

A szótár megalkotása során a szerzőnek számos metodológiai és tartalombeli problémát sikerült megoldania. Így például azon német nyelvészeti szakkifejezéseket, amelyeknek német és latin nyelvű változata egyaránt használatos, a szerző a szótári cikkben mind a latin tudományos terminológiát, mind a közkeletű német megfelelőjét egyaránt feltünteti. A szerző sikeresen oldja meg a különböző német nyelvterületeken használatos ugyanazon nyelvi jelenségre utaló, egymástól függetlenül kialakult, eltérő nyelvészeti szakkifejezések szótári ábrázolását is. Ez esetben a szerző a címszó után feltünteti az adott terminológia területi elterjedtségét (NDK, NSZK, osztrák stb.).

A szerző figyelembe veszi a német és a magyar nyelv eltérő nyelvtani rendszerét (pl. a két nyelv eltérő szóképzési sajátosságait (*r Peregrinismus* – *peregrináció*, 164. o.), valamint az egyes nyelvekben használatos terminológiák tartalmában rejlő különbözőségeket: (pl. a német *sPradikát,-e* és a magyar *állítvány* kifejezésének eltérő módjait) (173. o.).

Ami az egyes szócikkek tartalmát illeti, a szerző messzemenően figyelembe veszi a szótár használói számára fontos didaktikai szempontokat: a szótárban szereplő minden egyes címszóban dőlt betűvel fel-

tünteti a *hangsúlyt*, valamint indokolt esetben, különösen az idegen eredetű szakkifejezések esetében szögletes zárójelben közli a *helyes kiejtést*: *s Enjambement*, -s (*āḡād'mā:*) [67. o.]; *r Calembour (g)* (*kalambu:ḡ*) (51. o.). A szerző a szótárban szereplő minden egyes német terminus technicus előtt feltünteti a névelőt, ezáltal utal annak *grammatikai nemére*, valamint ha szükséges, külön közli a kifejezés *egyes és többes számát*.

A szótár magyar nyelvű részében a szerző először a német nyelvészeti terminus technicusok *magyar megfelelőjét* adja meg; ezután következik, ha szükséges, a szakkifejezések rövid *magyar nyelvű definíciója*, amelyet a szerző nagyon gyakran *példával is illusztrál*. A szótárban 12 *ábra szerepel*, amelyek az adott szakkifejezések jobb megértését kívánják elősegíteni (pl. *e Konstituentenanalyse*, -n (126. o.); *e Tiefenstruktur*, -en (222. o.)).

A szakkifejezések értelmezésénél, ha egy adott terminus technicus a különböző tudományágakban eltérő jelentéssel rendelkezik, a szerző arab számmal külön-külön értelmezi az egyes jelentéseket, és feltünteti, melyik tudományág illetékességi köréhez tartozik. Pl.:

r Kode, -s (ko:t) = kód; 1. (a szemiotikában és a kommunikáció-elméletben) az információt cserélők közötti jelrendszer; 2. (a nyelvészetben) a nyelvi szabályok összessége (118. o.).

Az azonos (párhuzamos) terminus technicusokat a szerző csak az egyik helyen értelmezi, a következő előfordulásuk helyén csupán utalás történik a szótári helyükre: *r Nennwortsatz*, -e = ld. *Infinitivsatz*, -e (149. o.).

A szótár korpuszába nem kerültek be a különböző nyelvészeti iskolákkal (irányzatokkal) kapcsolatos szakkifejezések (pl. *Prager Schule*), csakúgy mint a tulajdonneves terminus technicusok sem (pl. *Vernerscher Gesetz*). A szótár további kiadásánál mindez könnyen pótolható, hiszen *Földes Csaba* szótára mind terjedelmét, mind tudományos értékét és módszertani kidolgozottságát tekintve alapul szolgálhat egy minden igényt kielégítő német-magyar nyelvészeti terminológiai szótárnak.

„A terminológiai zavar olyan a tudományban, mint a hajózásban a kód” – idézi a szerző szótára előszavában H. Schuchardt német nyelvész szavait. Földes Csaba nyelvészeti terminológiai szótára a német-magyar nyelvészeti szakkifejezések egységesítése terén nagy mértékben hozzájárul a terminológia zavarok eloszlatásához.

A szerző a szótárt a német nyelvet oktató tanároknak, fordítóknak, kezdő nyelvészeknek, valamint a felsőoktatási intézmények német szakos hallgatóinak ajánlja, azonban haszonnal forgathatják mindazok, akik valamilyen okból el szeretnék igazodni a nyelvészeti szakkifejezések sok hasznos tudnivalót rejtő sokszínű, érdekes világában.

A JGYTF Német Tanszékének kiadványa, 2., átdolgozott kiadás, Szeged, 1992. 256 p.

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Szeged

Konfliktusmegoldás az iskolában

A Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium, a Közgazdaságtudományi Egyetem szervezésében 1992. februárjában Gyöngyöstarjánban konfliktusmegelőző és -kezelő tanfolyamon vettünk részt. Az Amerikai Egyesült Államokbeli „PARTNERS FOR DEMOKRATIK CHANGE” San Francisco-i központja több mint 20 éve tudományosan foglalkozik a különböző konfliktusmegoldási technikákkal. Az elmúlt két évben Varsóban, Prágában, Szófiában és Budapesten alakítottak ki Konfliktusmegelőző és -kezelő Központokat („3K”).

Valamennyi nyitott, demokratikus társadalmi rendszerben a konfliktusok felszínre kerülnek. Az alapvető probléma, hogy nem tudjuk kezelni a konfliktusokat. Az elmúlt 40 év magyar társadalmának egyik jellemzője volt, hogy a konfliktusokat nem oldották meg, hanem elkerülték. A konfliktus ezzel nem szűnt meg, hanem tovább élt, és egyre jobban felhalmozódott. A társadalom fejlődésére igen nagy hatással van, hogy az emberek miként és hogyan oldják meg konfliktusaikat.

Mit értünk konfliktuson? – A konfliktus az emberek vagy csoportok közötti rivalizálás egyik formája. Akkor jelenik meg, amikor két vagy több személy bizonyos javak megszerzéséért vagy bizonyos értékek elismeréséért verseng egymással. Az emberek nem úgy születnek, hogy képesek a konfliktusokat megoldani, hanem a társadalmi relációkhoz való alkalmazkodás során megtanulják a konfliktusmegoldási technikákat.

A konfliktussal kapcsolatos meggyőződéseink azokból az információkból származnak, amelyeket családi környezetünk, a tömegtájékoztatásból és saját tapasztalatainkból merítünk. Ezek a meggyőződések hatással vannak arra, hogy hogyan viselkedünk.

Az, amit konfliktus esetén teszünk (a reakciónk), bizonyos következményekhez vezet. Ezek a következmények lehetnek negatívak vagy pozitívak. Ha kiabálunk, vagy úgy teszünk, mintha minden rend-

ben volna, következményként megsérthetjük valakinek az érzelmeit, vagy elmérgesíthetjük a helyzetet. Ezek negatív következmények. Ha hajlandóságot mutatunk a probléma megbeszélésére anélkül, hogy a partnert megaláznánk, hogy kiabálunk, ez pozitív eredményhez, a probléma megoldásához, kellemes közérzethez vezethet.

Az iskola mint intézmény fontos szerepet tölthet be a konfliktusok megoldásában és kezelésében, ugyanis a különböző konfliktusmegoldási technikákat minden iskolafokozaton tanítani lehet. A konfliktusok megoldását és kezelését nemcsak a nevelési és oktatási folyamatban alkalmazhatjuk, hanem az élet minden más területén is. Minél korábban sajátítjuk el a konfliktusmegoldási technikákat, annál hatékonyabban és eredményesebben oldjuk meg a személyes, s természetesen a társadalmi problémákat is.

A konfliktusmegoldás tanult viselkedésmód, képezni lehet rá az embereket. A pedagóguspálya nap mint nap olyan feladatok elé állítja a pedagógusokat, amelyeknek megoldása az adott szituációban komoly nehézségeket okoz. A tanulók igazságérzete rendkívül nagy. A nevelési-oktatási folyamat adott helyzetében, ha a pedagógus rosszul oldja meg a konfliktust, tartós, maradandó károsodásokat okoz a tanuló személyiségében. A negatív, rosszul megoldott pedagógiai szituációk évtizedek múlva is munkálkodnak, és felidézhetők az emberekben.

Hogyan oldjuk meg a konfliktusokat? Milyen szerepet játszhatnak ebben az emberek? – Az emberek lehetnek tárgyaló személyek, vagyis valamelyik fél képviselői. Lehetnek közvetítők (mediátor), vagy segítő személyek: olyan harmadik fél, amely közvetlenül nem érintett a vitás kérdésekben, de segít a feleknek megegyezni. Csoportunk résztvevői dr. Elzbieta Czwartos lengyel tréner nő vezetésével ezen utóbbi technikát sajátította el. Az USA-ban az utóbbi évtizedekben a „jogok robbanása” következett be, azaz mindenkinek mindenhez joga van. Konfliktusok esetében döntnökökhöz vagy döntőbírákhoz fordulnak, akik a végső döntést meghozzák.

A tárgyalás döntéshozás és a vita során alkalmazott legelterjedtebb módszerek egyike. Tárgyalással találkozhatunk szülők, pedagógusok, igazgatók, gyerekek, partnerek stb. között. A tárgyalás problémamegoldó folyamat, amelyben két vagy több ember vitatkozik valamely véleményüket megosztó kérdésről, s igyekeznek olyan megoldást keresni, amely mindkét fél érdekét szolgálja. A sikeresen végződő tárgyalásnak több technikai (idő, körülmények, program, rossz helyszín stb.) és személyi feltétele (tárgyalási készség, tisztelet, kölcsönös függőség, félelem, szorongás stb.) van. A sikeres tárgyalás és konfliktusmegoldás esetén mindkét fél „győztes”, amely általában kölcsönös nézet- és információcserének, továbbá a felek által elfogadott bizonyos megállapodásoknak köszönhető.

A konfliktusok megoldására kiképzett tanulók vagy pedagógusok mint MEDIÁTOR-ok vagy CONFLICT MANAGEMENT-ek segíthetik, hogy az adott iskola közösségében a problémákat ne csak elkerüljék, vagy konfrontálódjanak a problémával, hanem meg is oldják azt. A jövő társadalmát alapvetően befolyásolja, mit kezdünk konfliktusainkkal, és miként oldjuk meg.

Az oktatásban ehhez még több szakképzett „trainer”-re lenne szükség, nemcsak arra a 24 főre, akiknek a Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium lehetővé tette, hogy ezt a tanfolyamot elvégezheték.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Debrecen

A Tanítók Nyári Akadémiája Debrecenben

Különös várakozással tekintettünk a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet és a Kölcsy Ferenc Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke által 1992. június 15–16-án Debrecenben rendezett Tanítók Nyári Akadémiája elé több ok miatt is. A mai közoktatáspolitikai viszonyok között milyen hatású lehet a szakmai fórum megrendezése? Tud-e új színeket kínálni a rendezvény az érdeklődő pedagógusoknak? A korszerűség szelleme hogyan hatja át a kétnapos programot?

A tanácskozás a kérdésekre pozitív választ adott, meggyőzött bennünket arról, hogy pedagógusaink keresik a változtatás, a szellemi és módszerbeli gazdagodás lehetőségét; bebizonyította, a Neveléstudományi Tanszék jó és tartalmas együttműködést tudott kialakítani a pedagógiai gyakorlattal, az igényes előadások szakmai kompetenciája garancia lehet a továbbfolytatásnak, a szakmai műhely hagyományteremtő funkciójának.

A Tanítók Nyári Akadémiája a plenáris előadásokat választotta munkaformának, amit kiegészítettek a konzultációk, csoportos beszélgetések.

Balogh László (KLTE Pszichológiai Tanszék) *A tehetésgondozás pszichológiai kérdései* témakörét dolgozta fel, középpontba állítva az iskola szerepét, az alsó tagozat alapozó funkcióját, valamint az anyanyelvi kultúra fejlesztését és a gazdaság tevékenységrendszer biztosítását. Megerősítette azokat az eljárásokat, melyek szerint egyrészt a képességek fejlesztéséhez türelem szükséges, másrészt differenciáltan

kell fejleszteni a gyereket, és fokozott figyelmet kell fordítani az alulteljesítőkre. A résztvevők érdeklődéssel hallgatták Hortobágyi Katalin (OIK) *A projekt módszer mint a tanulás programozásának sajátos formája* című előadását. Az előadás három nagy egységet ölelt fel: a projekt módszer történetét, a tanulás-szervezés projekt módszereit, valamint a gyakorlatban kipróbált projektek hatáselemzését. A témához kapcsolódó könyvek Hortobágyi Katalin tollából az iskolai könyvtárak nélkülözhetetlen művei. Trencsényi László (OIK) törekedve a hallgatóság nagy részének bevonására, sodró erővel mutatta be *A helyi oktatáspolitikai és az alternatívák összefüggéseit*, keresve az optimális megoldási módokat az érdekközlők között. A Neveléstudományi Tanszék munkacsoportja: Arany Erzsébet–Girasek János–Pinczésné Palásthy Ildikó–Sassné Kiss Gabriella *A differenciált fejlesztés elméleti és gyakorlati variánsait* dolgozta ki, elemezte eredményeit, és közreadta a témához kapcsolódó jegyzetét. A szakmai program sajátos színpontja volt Winkler Mária *Autonómia az iskolában* és Kárpáti Andrea *A Leonardo-program* című előadása. Szuggesztív egyéniségek, munkájuk példaértékű hatása, az új módszerek keresése, nagy szakértelmük arra ösztönözték a jelenlevőket, hogy környezetükben hasonlókat szervezzenek.

A Nyári Akadémia résztvevői megvásárolhatták az Iskolafejlesztési Központ és a Megyei Pedagógiai Intézet kiadványait is, videofilmek érzékeltették a bemutatott módszerek pedagógiai hatását.

A két nap szakmai programja, hangulata újabb lehetőségeket kínált. Biztatást, tudásban gyarapodást, ösztönzést adott az iskolai műhelymunkák megvalósításához, a tanítói munka fejlesztéséhez. Ígérjük a további folytatást, az együttműködést a régióban dolgozó, a megújulást vállaló tanítóknak.

Minden kedves Előfizetőjének, Olvasójának
és Munkatársának meghitt, békés karácsonyt
és nagyon boldog új esztendőt kíván a
MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
szerkesztősége és kiadóhivatala

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 310-244
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Szent Ferenc utca 25. Telefon: 310-122
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 5700 példányban
ISSN 0544—7224
92-229 – Borgisz Kft. Szeged
Ügyvezető: Martonosiné Csertő Brigitta

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Szent Ferenc u. 25.*